POLÍTICAS EDUCATIVAS
Y COHESIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

Simon Schwartzman, Cristián Cox
(editores)

Jason Beech, Cristián Cox, Luis Crouch
Andrés Delich, Renato Gazmuri, Amber Gove
Martin Gustafsson, Silvina Gvirtz, Gustavo Iaies
Robinson Lira Castro, Denise Vaillant, Rose Neubauer
Simon Schwartzman, Ghisleine Trigo de Silveira
Gilbert Valverde, Donald Winkler

COLECCION CIEPLAN



Dirección de Colección Cieplan: Eugenio Tironi

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y COHESIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

ISBN Nº 978-956-8601-57-7

www.uqbareditores.cl
Teléfono: (56-2) 224 72 39
Santiago de Chile

Dirección editorial: Isabel M. Buzeta Page
Edición a cargo de Patricio González R.
Diseño de portadas Colección Cieplan: Caterina di Girolamo
Diagramación: Salgó Ltda.
Impresión: ....

ÍNDICE

Capítulo 7

EDUCACIÓN Y COHESIÓN SOCIAL*

Luis Crouch, Amber Gove, Martin Gustafsson

Introducción: ¿por qué nos debe interesar la cohesión social en relación con la educación?

Los términos de referencia de este trabajo los propone Cox (2007), texto en el que deja manifiesta una de las preocupaciones fundamentales sobre la educación y la cohesión social: ¿cómo es que «la estructuración socioeconómica de la educación escolar, observada a través de la distribución del acceso, permanencia, logros en años de escolaridad y –en la medida que permitan los datos de pruebas nacionales e internacionales existentes– logros en términos de aprendizaje de la misma» puede contribuir a la cohesión social?

Puesta de la forma en que está la pregunta-título para esta sección, nuestra interrogante puede parecer arrogante. Podría parecer que no le hemos acordado respeto intelectual a los términos de referencia de nuestro propio trabajo. O podemos parecer impertinentes: tal vez la cohesión social nos debe parecer un *desiratum* social que no hay que defender. Pero, si se decide (si decidimos) que hay un problema de cohesión social, y que el Estado o la sociedad «tienen que hacer algo», este «algo» probablemente va a implicar gastar recursos. No debemos ser ingenuos. Al pedirnos a nosotros mismos este trabajo, *ya* estamos gastando recursos, y apenas hemos comenzado. Si se van a seguir gastando recursos, eventualmente habrá que seguir convenciendo a los economistas y a los políticos de que el gastar estos recursos en «hacer algo» por la cohesión social vale la pena. Luego, nos parece importante como punto de partida, explicar el porqué a un grupo de economistas el tema les ha parecido suficientemente intrigante como para que les dediquen su tiempo.

---

* Trabajo preparado para el proyecto Nueva Agenda para la Cohesión Social en América Latina. Cieplan-iFHC-Unión Europea.

En ese sentido nos parece que tenemos que responder a tres preguntas fundamentales, y por ahí comienza nuestro trabajo. En primer lugar, queremos ver si la cohesión social por lo menos se correlaciona fuertemente con algunos factores tal vez menos abstractos y menos reducibles, como el bienestar material o la felicidad autodeclarada de los individuos y (con menos importancia, ya que no se le puede preguntar a un país si es feliz) de los países. De ser cierto, esto le daría valor «independiente» al concepto como algo que «merece» nuestra atención como meta. Pero esto no basta. En segundo lugar, queremos estar seguros de que lo que estamos llamando «cohesión social en la educación» no es fácilmente remitible a otros factores «causales». ¿Hay algo *medible*, tangible (aparte de lo puramente especulativo o teórico) a lo que uno no puede acercarse sin el concepto de «cohesión social», y es esto algo para lo cual no existen otras variables que la «expliquen»? Vale decir, ¿es esto de la cohesión social en educación algo no bastante bien explicable, en referencia a otras cosas –como la desigualdad– que *ya* nos estaban preocupando y sobre las cuales *ya* estamos trabajando? ¿Realmente tenemos que empezar a preocuparnos de *otro problema más*? La tercera pregunta es: «¿hay algo que se pueda hacer en torno a la cohesión social?» Si la respuesta a la primera pregunta es «sí,» entonces el concepto *merece* trabajo como meta social; si la respuesta a la segunda pregunta es también «sí,» entones *requiere* trabajo porque no hay otra forma de entrarle; y si la respuesta a la tercera pregunta es por igual, entonces el trabajo puede llegar a algo, tiene sentido práctico. La hipótesis que trataremos de defender, como punto de arranque, es que la respuesta a todas las preguntas es, efectivamente, «sí». En lo que sigue, le daremos más énfasis a algunos de estos aspectos que a otros.

Sin embargo, no podemos evitar caer en la tentación de sugerir que, aun para los economistas, por lo menos para los economistas con valores democráticos y decentralistas, pero interesados en la gestión estatal eficiente (aparte de la equidad, que por ahora no entra al caso), hay un caso *prima facie*, puramente teórico, a favor de la cohesión social, y del tratar de «trabajarla», que va como sigue: la cohesión social tiene elementos muy prácticos relacionados con el crecimiento y desarrollo.

Gradsten y Justman (2000) en un análisis teórico muestran que las sociedades con mayor cohesión tienen menores costos de transacción. Easterly et al. (2006) muestran que las sociedades cohesivas crean mejores instituciones y generan más crecimiento económico. De acuerdo con sus estudios empíricos, las sociedades con una clase media más grande y con pocas diferencias étnico-lingüísticas tienen «mejores» instituciones y funciones, incluyendo más libertad cívica, instituciones más efectivas, menos corrupción y más transparencia. Estas características institucionales, por tanto, generan más crecimiento económico. Heyneman (2000) opina algo parecido al decir que una de las funciones principales de la educación es el faciltar la cooperación social y el reforzamiento de

los contratos entre los individuos. Esta literatura, nos parece, se puede resumir de la siguiente forma: se podría argumentar que hay varios modelos de toma de decisiones sociales. En primer lugar, naturalmente, hay modelos autocráticos, ya sean relativamente tradicionales (dictaduras tradicionales, oligarquías) o de un estilo relativamente benévolo y tecnocrático –bajo estos modelos ha trabajado la humanidad por varios milenios, por lo menos desde la creación del Estado, y en las sociedades-Estado (no, naturalmente, en las agrupaciones humanas sin la institución del Estado).

Cuando entramos a los modelos de toma de decisiones más democráticos en sociedades-Estado, nos topamos con varias subopciones. En un extremo podemos proponer que existe un modelo en el que el pueblo democráticamente revela sus preferencias en formas relativamente «eficientes», como la votación periódica y la representación legislativa republicana, pero delega el análisis de políticas y la ejecución de estas a una rama ejecutiva relativamente tecnocrática y cerrada. Es el modelo democrático «tradicional» de los países desarrollados y democráticos con Estados relativamente centrales y eficientes en la entrega de servicios (tal vez la Francia napoleónica sea el ejemplo canónico, que hemos tratado de imitar en América Latina, con poco éxito). Esto (el que exista una rama ejecutiva que ejecuta sin conversación excesiva, una vez que se ha tomado la decisión parlamentaria), se podría argumentar, puede parecer eficiente y ejecutivo, porque reduce los costos de transacción. Pero también es empobrecedor, en cierto sentido, porque es posible proponer que el ser humano no percibe las transacciones necesarias al funcionamiento de la *res publica* como un mero costo, sino que, al contrario, goza de estas transacciones. (En términos económicos, se diría que los seres humanos tienen una variable de «participación», o «transacción social», en su función de utilidad: tal vez simplemente *les gusta* el participar, transar, mercadear, intercambiar, tanto en el mercado de cosas como en el mercado de ideas y políticas y la solución de problemas comunes.) Y no solamente es empobrecedor, sino que, como no hay que defender, el problema clásico de la agregación de preferencias se alivia con una gestión pública relativamente descentralizada y participativa, aunque claro, esto también tiene costos (pérdidas de economías de escala, posibles pérdidas de equidad, etc.).

Para un economista, los costos de las reuniones, la indecisión, las tensiones necesarias para tomar una decisión colectiva son un puro costo, porque lo que se persigue es la entrega eficiente del servicio en cuestión, y esto se logra al reducir los costos de la entrega, incluyendo los costos de transacción y deliberación. Esto se resume con la crítica a la participación excesiva, donde se pregunta pícara –e hipotéticamente–, «¿realmente tenemos que tomar un voto comunitario entre los padres para decidir la marca de papel higiénico que se va a comprar este mes en la escuela Nº. 4.517?». Pero para los políticos y politólogos, lo que el economista ve como un puro costo de transacción, puede tal vez ser un

factor que, en sí, crea utilidad o «goce» humano. Como hemos visto, es muy probable que a los humanos simplemente les *gusta* reunirse y resolver problemas colectivos (al igual que a muchos les gusta transar y regatear en los mercados), naturalmente dentro de ciertos parámetros, ya que a poca gente le place tener que transar y votar, precisamente, y por ejemplo, sobre la marca de papel higiénico o pintura de paredes a ser usados en la escuela de sus hijos. Es aquí donde entra la cuestión de solidaridad o cohesión como factor de eficiencia, y donde el goce de los comunitaristas se puede reconciliar con la preocupación del economista o ejecutivo con la eficiencia de la decisión y gestión públicas. Es posible proponer que cuando hay altos niveles de cohesión y solidaridad en una sociedad, ocurren dos cosas que ayudan a resolver la tensión entre la participación y la gestión ejecutiva. En primer lugar, las decisiones y la ejecución por una rama ejecutiva, tomadas por una burocracia tecnocrática sobre la base de votaciones periódicas, más facilmente reflejarán los deseos colectivos de la sociedad; es decir, hay menos errores de agregación del deseo colectivo. (Se alivian los clásicos problemas de la agregación de los deseos colectivos que tanto preocupan a los economistas.) Pero esto es lo menos importante. Lo más importante es que mientras mayores sean la cohesión y la solidaridad, *menos cuesta el decidir y ejectuar en forma participativa*. Las decisiones se pueden tomar en forma relativamente rápida, pero participativa, y por lo tanto aun las decisiones relativamente pequeñas se pueden establecer en forma localizada y participativa, sin causar un desgaste de tiempo y energía entre la población. Nos parece, por tanto, que la cohesión y solidaridad son, desde un punto de vista de teoría de la gestión pública, un *desideratum* claro. Desafortunadamente, a pesar de que esto nos parece bastante claro, tal vez no sea un argumento suficientemente fuerte. En todo caso no es suficientemente divertido desde un punto de vista empírico, y no nos permite hacer los numeritos que tanto nos gustan como economistas. Por tanto, pasaremos a ver algunos datos empíricos que nos parecen bastante convincentes en torno a las tres preguntas básicas.

El resto de este trabajo tiene tres partes. Primero analizamos la evidencia sobre la relación entre cohesión social y educación, cuando medimos esta última en cuanto a extensión o «cantidad». Luego pasamos a ver evidencia sobre la base de datos micro sobre la calidad escolar y la cohesión. Finalmente, repasamos alguna evidencia empírica sobre la medida en que se pueda o no se pueda generar –y medir esa generación– sobre la base ya no de la educación en sí, sino del currículo y la forma en que se gestiona la educación.

Se puede anticipar que lo que se encuentra en este trabajo específicamente para América Latina, se corresponde bastante bien con cierta literatura sobre el tema que se ha estudiado a nivel mundial. Ritzen et al. (2002) exploran la correlación entre educación y cohesión social usando datos de PISA, el World Values Survey (Encuesta Mundial de Valores, WVS por sus siglas en inglés), y

los indicadores de desarrollo global del Banco Mundial (World Development Indicators),[1] y encuentran altos niveles de correlación entre la cohesión, la confianza y la educación. Usando datos de países industriales, Green et al. (2003, 2006) hallan evidencia de que la desigualdad educacional tiene un impacto negativo sobre la cohesión, pero los resultados son un poco ambiguos en cuanto a las libertades civiles y las tensiones políticas. A nivel nacional, Green et al. (2006) no encuentran relaciones muy fuertes, lo que concuerda con lo que veremos un poco más adelante. Algunos autores, como Hagendoorn (1999), Pettigrew y Meertens (1995), y Verbeck and Scheepers (1999) (citados por Green et al. 2006) opinan que también es *posible* que la gente educada simplemente esconda sus tendencias antisociales, ya que casi todas las encuestas de este tipo se basan en actitudes autorreportadas y no en comportamientos observados; esta crítica es importante. En forma parecida, como veremos en la cuarta sección, es un poco preocupante que cuando se les pregunta a los jóvenes algo sobre sus actitudes, tienden a ser relativamente «cohesivos», pero se da poca correlación, a veces, entre las autodeclaraciones de cohesividad y los planes concretos de hacer algo realmente cohesivo, como ayudar a alguna ONG. Al igual que lo que se encuentra en este trabajo, una de las conclusiones principales de Green et al. (2003, 2006) apunta a que la distribución de la educación, más que el nivel en sí, tal vez explica o incentiva la cohesión. Este trabajo tiende a sugerir que ambos factores importan.

Un factor relacionado con el concepto de cohesión, pero que no resulta ser exactamente lo mismo y que ha cobrado gran importancia en los últimos años, es el fenómeno de la violencia en las escuelas y colegios. En la última parte de este capítulo se especula un poco sobre la posible relación que pueda haber entre algunos aspectos vinculados con la cohesión social y la violencia escolar.

I. Educación, cohesión, desigualdad: evidencia sobre la base de la «cantidad» de educación

En lo que sigue queremos evitar confirmar nuestras hipótesis principales siendo tautológicos. Si por cohesión social entendemos factores que incluyen a la desigualdad, entonces es evidente que vamos a observar una relación entre desigualdad y cohesión social. También queremos distinguir lo que podríamos llamar la propensión individual a la cohesión social, que llamaremos «cohesividad», para distinguirla del fenómeno propiamente social, la cohesión, que presumiblemente ocurre en una sociedad donde los individuos son cohesivos.

[1] Ver www.worldvaluessurvey.org/, sitio donde hay datos descargables, y www. worldbank.org.

La cohesión en sí es muy difícil de medir sobre la base de datos de encuesta, por definición. Como nuestra base empírica es de encuestas, preferimos usar el vocablo «cohesividad» cuando nos referimos a algo medido a base de resultados de encuestas a individuos. Por estas razones, hemos optado por una definición de la «cohesividad» relativamente estrecha: incluye los aspectos de sentirse integrado o no-excluido, el sentir confianza ante el prójimo concreto (el vecino) y abstracto (la sociedad), y el sentir que uno comparte valores. En comparación con la definición de, por ejemplo, el BID (IDB 2006), que incluye factores del mercado de trabajo y de igualdad, hemos optado por una definición más estrecha que incluye, solamente: i) la confianza que el individuo dice tener en los otros, ii) el sentirse parte de una mayoría (sin tener que definir en qué consiste esta mayoría), iii) el trabajar por cuestiones comunitarias y iv) el orgullo patrio. Estos factores no se correlacionan mucho entre ellos; miden cosas distintas. Se combinaron para crear una variable de «cohesividad» que va de 0 a 4 puntos (ver Anexo).

Cuadro Nº 1

DISTRIBUCIÓN DE LOS VALORES DE LA VARIABLE «COHESIVIDAD» POR PAÍS Y VALOR DEL ÍNDICE DE COHESIVIDAD

	0	*1*	*2*	*3*	*4*	*Todos*	*3+4*
Argentina	3,5%	24,2%	41,9%	27,4%	3,0%	100%	30,4%
Bolivia	4,4%	27,0%	42,3%	22,9%	3,5%	100%	26,3%
Brasil	7,2%	34,5%	47,7%	9,9%	0,6%	100%	10,6%
Colombia	3,5%	30,6%	41,1%	21,2%	3,6%	100%	24,8%
Chile	2,9%	22,3%	59,7%	13,1%	2,0%	100%	15,1%
Ecuador	4,7%	35,8%	44,6%	13,6%	1,3%	100%	14,9%
México	3,8%	21,7%	42,5%	27,8%	4,2%	100%	32,0%
Costa Rica	2,1%	38,1%	44,3%	13,4%	2,0%	100%	15,4%
El Salvador	3,1%	26,0%	45,0%	23,6%	2,3%	100%	25,9%
Guatemala	1,3%	33,5%	46,4%	17,9%	0,9%	100%	18,8%
Honduras	3,1%	32,0%	50,3%	13,5%	1,1%	100%	14,6%
Nicaragua	1,9%	28,5%	56,9%	11,8%	0,9%	100%	12,7%
Panamá	0,8%	33,1%	47,9%	17,1%	1,1%	100%	18,2%
República Dominicana	1,2%	21,2%	41,8%	29,6%	6,1%	100%	35,8%
Paraguay	2,8%	24,9%	45,6%	23,0%	3,8%	100%	26,8%
Perú	7,0%	35,4%	38,7%	16,5%	2,4%	100%	18,8%
Uruguay	2,5%	20,4%	44,4%	27,8%	4,9%	100%	32,7%
Venezuela	0,4%	14,4%	53,0%	27,6%	4,6%	100%	32,2%

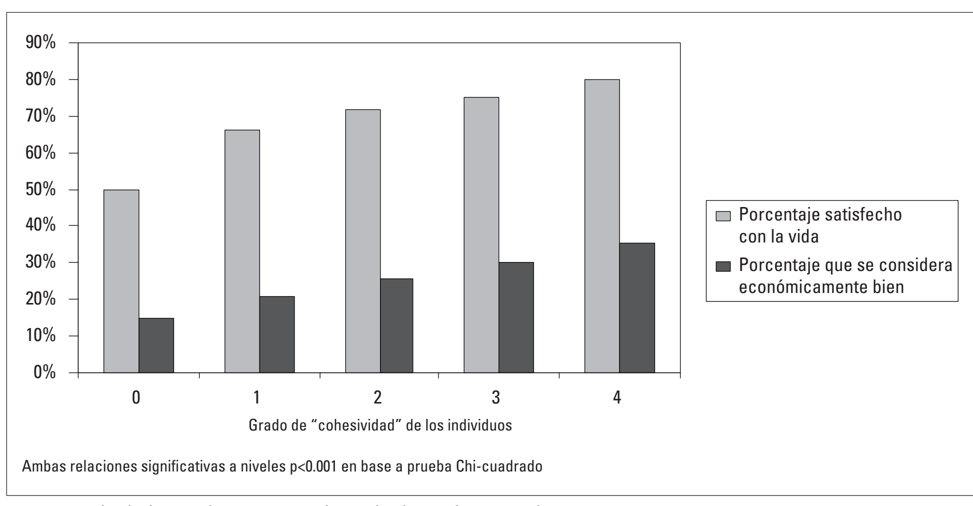
Nota: la variable se construyó como se indica en el Anexo 1 sobre la base de si los individuos entrevistados sienten confianza hacia los otros, contribuyen a causas comunitarias, se sienten parte de una mayoría y tienen orgullo de su país. El puntaje mínimo es 0 –si un individuo no dice poseer ninguna de esas características– y el máximo es 4 –si un individuo las posee en gran o bastante medida (dependiendo de la escala usada por cada una de las cuatro variables originales). El porcentaje de los individuos con un valor 3 ó 4 se usa como índice de cohesividad.
Fuente: calculado por los autores a base de datos de Latinobarómetro (2005).

Al igual que hace el BID, hemos usado la base de datos de Latinobarómetro. El Cuadro Nº 1 muestra la distribución de la variable para cada país, y también el indicador resumen que se construye simplemente tomando los valores 3 y 4 en la escala.

El Gráfico Nº 1 muestra la relación entre la cohesividad y algunas variables más «finales» o menos abstractas: la satisfacción con la vida y el bienestar económico.[2] Este análisis se hace a nivel individual, tomando en conjunto toda América Latina. Esto nos parece mucho más poderoso que el tomar a cada país como una observación. La relación es clara y, en términos de estadística, fuertemente significativa: a mayor cohesividad, mayor bienestar económico y satisfacción con la vida. La búsqueda de una relación «causal» en estas cosas nos parece una quimera. Es posible que la gente más feliz sea más cohesiva, y no que la gente cohesiva sea más feliz, pero esta dualidad no nos parece muy importante. Lo importante es que la cohesividad está bastante relacionada con otros factores menos abstractos y más de «finalidad» que la cohesividad misma.

Gráfico Nº 1

COHESIVIDAD DE LOS INDIVIDUOS Y BIENESTAR



Fuente: calculado por los autores a base de datos de Latinobarómetro (2005).

A nivel de país y tomando como índice de bienestar económico algo «objetivo» como el PIB per cápita, la relación no es nada clara. Algunos de los países más ricos, como Brasil y Chile, tienen niveles promedio de cohesividad ciudadana bastante bajos. Otros más pobres, como Bolivia, tienen índices de

2 En lo que sigue, se indica en lo general si la relación en cuestión es estadístiamente significativa. En caso de no poderse hacer, esto quedará indicado.

cohesividad el doble de lo que se encuentra en Chile o Brasil. Y algunos ricos también tienen cohesividad relativamente alta, como Uruguay. En fin, no se nota una tendencia central fuerte a nivel de *país*, a diferencia de a nivel de *individuo* sin tener en cuenta a los países.

Otra variable importante de «resultado» podría ser el nivel de confianza de la gente en su gobierno. Las personas con índices de «cohesividad» superiores (que son el 23% de la población) en general tienen 40% más confianza en el gobierno (con alto grado de significación estadística) que el resto. Esto presumiblemente reduce los costos de transacción y de toma de decisiones.

Pensamos se puede concluir, entonces, que la «cohesividad» está, objetivamente, correlacionada con otros factores deseables que tienen que ver con la satisfacción y el bienestar humanos.

Otra gran interrogante es si realmente al medir la «cohesividad» se está midiendo algo igual, o muy parecido, a otros conceptos que ya nos ocupan desde hace mucho tiempo en América Latina, y a los cuales ya les dedicamos bastante esfuerzo. (Para responder a la pregunta: «¿realmente tenemos que empezar a preocuparnos por otro problema más, aun cuando todavía no hemos tenido mucho impacto sobre, digamos, la desigualdad?»). En particular, nos interesa saber si la desigualdad, en varios ámbitos (ingreso, educación), representa «casi lo mismo» que la cohesividad. El Gráfico Nº 2 demuestra que hay una relación relativamente débil entra la desigualdad de ingresos o bienestar económico y la cohesividad, y, por tanto, es probable que sí, precisamente, debemos preocuparnos por la cohesividad, además de la desigualdad. Esto se debe en parte a que la variabilidad relativa en la medición de la desigualdad es mucho menor que en la medición de la cohesividad: el coeficiente de variación (en la muestra relevante) para la desigualdad es solamente 0,08 y para la cohesividad es 0,33. En ese sentido se puede concluir que la desigualdad, a pesar de ser tan alta, no es tan «interesante» como la cohesividad, porque simplemente parece variar tanto en términos relativos (a nivel de país).[3] Pero, no se trata de decidir cuál factor es más interesante. Lo que se quiere demostrar es que, efectivamente, la desigualdad y la cohesividad no son la misma cosa, aunque la relación sea la esperada (a mayor desigualdad, menor cohesividad, r=-0,52).[4]

Es de destacar que hay países con mucho más cohesividad que lo que su distribución del ingreso llevaría a esperar. Bolivia y la República Dominicana son dos casos que sirven de ejemplo. En ambos casos existe mucho más

[3] Para mostrar esto «honestamente» y sin exageraciones gráficas, en el Gráfico Nº 2 y en la Gráfico Nº 3, en que se demuestran estos hechos, se han puesto los dos ejes, de forma tal que tengan el mismo tamaño tanto visual como analíticamente.

[4] Esta relación es significativa al nivel $p<0,05$.

cohesividad de lo que uno esperaría sobre la base de la desigualdad de ingresos, y lo interesante es que esta peculiaridad se muestra sin importar el nivel de desigualdad de ingresos. República Dominicana tiene mucho menos desigualdad de ingresos que Bolivia, pero *ambos* sorprenden igualmente al tener mayor cohesividad de lo que su desigualdad implicaría, como se observa en el Gráfico Nº 2. En otros trabajos sería interesante investigar este fenómeno.

Aparte de la distribución del ingreso es interesante notar la relación que pueda existir entre la desigualdad educacional, entendida sobre la base del coeficiente de Gini de los grados de escolaridad alcanzada (medidos solamente entre los entrevistados de 25 o más años de edad, para evitar el sesgo introducido por los mejores grados alcanzados por los más jóvenes), y la desigualdad de ingresos, medida sobre la base del coeficiente de Gini de la distribución de ingresos. Esta relación, que se muestra en el Gráfico Nº 3, es mucho más débil en el sentido tanto correlacional (r=-0.34) como de pendiente (una pendiente menor) que la relación que vimos entre la distribución del ingreso y la cohesividad, pero tiene la dirección esperada.[5, 6]

Gráfico Nº 2
DESIGUALDAD ECONÓMICA Y COHESIVIDAD

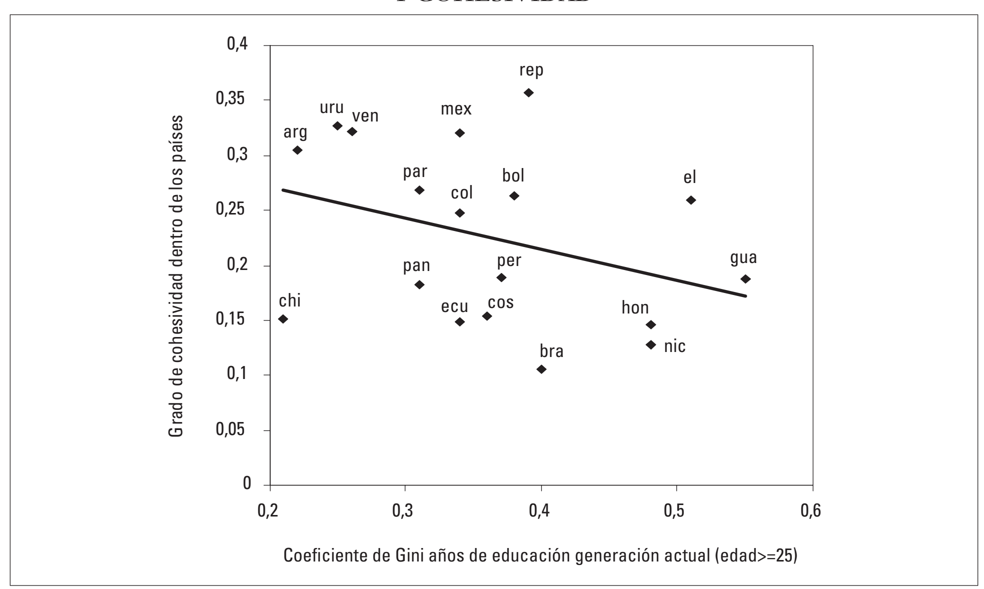
Fuente: calculado por los autores a base de datos de Latinobarómetro 2005 para la medición de la cohesividad y Banco Intermaricano de Desarrollo (2007) para la medición del coeficiente de Gini.

---

[5] Notar que ambos gráficos tienen la misma altura en el eje vertical y la misma anchura en el eje horizontal, por tanto la comparación visual de las pendientes es válida.

[6] La relación *no* es estadísticamente significativa en los niveles acostumbrados. Hay que tomar en cuenta que para que una correlación de 0,34 sea significativa (al nivel habitual más bajo, o sea, p=0,1), el tamaño de la muestra tendría que ser de 26. Esta muestra tiene solamente 18 países.

Gráfico Nº 3
DESIGUALDAD EDUCACIONAL (BASADA EN GRADOS COMPLETADOS) Y COHESIVIDAD



Fuente: calculado por los autores a base de datos de Latinobarómetro 2005.

La tercera interrogante importante era: «¿se puede hacer algo por la cohesividad?» Esto lo abordamos de dos maneras. Primero, en esta sección queremos explorar la relación que existe entre los niveles de educación en sí y la cohesividad –la idea de que la educación en sí, tal vez sin importar el que conscientemente trabaje sobre la cohesividad, ayuda a generar cohesividad. Segundo, en la tercera sección de este trabajo, analizamos algunas ideas sobre cómo la calidad de la educación está correlacionada con la cohesividad y, en la cuarta sección, vemos algo sobre cómo medir si los sistemas inculcan los valores, en el sentido curricular, o sobre la base del manejo democrático de las escuelas, y cómo esto puede ir *explícitamente* generando cohesividad, como meta social. La relación entre niveles de educación y cohesividad se muestra muy claramente en el Gráfico Nº 4.

La buena noticia es que hay una relación clara entre los grados de educación cursados y el nivel de cohesividad. Pero, lo interesante (y la mala noticia, en cierto sentido) es que no es hasta la educación universitaria, o por lo menos secundaria-alta, donde se nota una relación que no es solamente estadísticamente fuerte, sino sustantivamente fuerte, entre educación y cohesividad. Es posible que esto sea resultado de una sola encuesta –Latinobarómetro, pero el proyecto para el cual se elaboró este documento también trabajó con su propia encuesta y base de datos, ECosociAL-2007, similar a Latinobarómetro y al World Values Survey,

con una muestra de unas 1.400 personas en cada uno de los siete países.[7] ECosociAL-2007 arroja casi *exactamente* los mismos resultados que Latinobarómetro, tal como se puede juzgar sobre la base del Gráfico Nº 5. (A partir de ECosociAL-2007 no es posible desagregar por años de educación en todos los países, pero no es relevante, ya que los resultados son casi iguales en todos los casos.)

Gráfico Nº 4

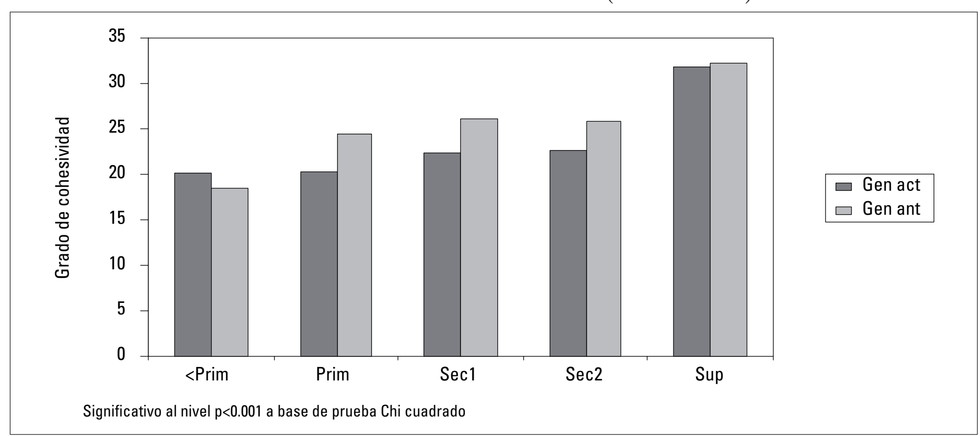
RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y COHESIVIDAD

Nivel de cohesividad
0,4
0,35
0,3
0,25
0,2
0,15
0,1
0,05
0
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
Grados de educación
Gener. actual
Gener. anterior
Relación significativa al nivel p<0.001

Fuente: calculado por los autores a base de datos de Latinobarómetro 2005.

Gráfico Nº 5

EDUCACIÓN Y COHESIVIDAD (VERSIÓN 2)



Fuente: calculado por los autores a base de datos de ECosociAL-2007.

---

7 Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú.

Una virtud de la base de datos ECosociAL-2007, a diferencia de Latinobarómetro y del World Values Survey, es la mayor desagregación de los factores que se pueden usar para construir estos índices de cohesividad. Por ejemplo, sabemos ahora, a base de ECosociAL-2007, que uno de los componentes de la cohesividad, la tendencia a participar en organizaciones, no siempre aumenta con la educación: todo depende de qué organización se trate. Por ejemplo, tal vez como ha de esperarse, la participación en organizaciones religiosas disminuye fuertemente con la educación, pero la participación en las asociaciones profesionales y sindicatos y (significativamente, creando un círculo virtuoso) asociaciones de colegios y escuelas. Esto queda ilustrado en el Gráfico Nº 6.

Gráfico Nº 6

PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN POR TIPO DE ORGANIZACIÓN

Porcentaje participa

35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%

<Prim
Prim
Sec1
Sec2
Sup

Relig
Sind. prof
Esc. col

Significativo al nivel p<0.001 a base de prueba Chi cuadrado

Fuente: calculado por los autores a base de datos de ECosociAL-2007.

De todos los factores en el índice de cohesividad construido a base de los datos de ECosociAL-2007, los que mostraron mayor correlación positiva con la educación fueron la confianza política en general (o el sentido de obligación), expresada sobre la base de la tendencia a votar siempre, y la tendencia a participar en organizaciones vinculadas con colegios y escuelas. Los dos factores más negativos en cuanto a la relación cohesividad-educación fueron la tendencia a participar en organizaciones religiosas y el orgullo patrio.

Otro hecho bastante interesante, que se aprecia en el Gráfico Nº 4, es que los entrevistados con un nivel de educación relativamente bajo (tercer grado, por ejemplo) tienen un *menor* nivel de cohesividad en comparación con los entrevistados cuyos *padres* tienen ese nivel de educación (estas personas

normalmente presentan, ellos mismos, un nivel de educación más alto que el de sus padres). Así, las personas cuyos *padres* detentan el grado de educación *x*, tengan estas personas el grado de educación que sea, muestran menos cohesividad que las personas cuyo propio grado de educación es *x*, si *x* es relativamente bajo. Esta diferencia, por ejemplo cuando *x*=3, es ligeramente significativa en un sentido estadístico, con $p<0,10$ pero $p>0,05$). Se advierte en el Gráfico Nº 5 que exactamente la misma relación se puede ver con los datos de ECosociAL-2007 y Latinobarómetro: la gente que en esta generación tiene el mismo nivel de educación que gente en la generación anterior, sienten menos cohesividad, con excepción de los niveles más bajos y más altos: es un patrón a destacar que ya dos encuestas confirman.

¿Esto implica que hay un «desgaste» en la capacidad de la educación para impartir cohesividad? La evidencia sugiere que no. Para explorar esta posibilidad en una forma más directa, estudiamos el grado de cohesividad en función *directa* de la diferencia entre los grados de educación de los entrevistados y sus *propios padres*, no la gente en la generación anterior con igual nivel de educación. En el eje horizontal, en el Gráfico Nº 8, mostramos la diferencia entre la educación de los entrevistados y la de sus padres. Hay algunos casos de padres con educación universitaria e hijos sin educación (-17), o varias combinaciones parecidas (padres con 12 grados de educación e hijos con 4 (-8), etc., y, del lado contrario, padres sin educación con hijos con educación universitaria (17) o con 4 años de educación con hijos con 12 (+8), y cualquier combinación de este tipo. Vemos que cuando los hijos tienen más educación que sus padres, el grado de cohesividad sube, pero también, fenómeno interesante, cuando tienen menos. Pero en términos estadísticos, la relación es, en general, levemente positiva, o chata. La forma en «U» de la gráfica no nos debe confundir, ya que tanto las diferencias en el eje horizontal como los niveles de cohesividad en el eje vertical, no son variables continuas; cada punto en la gráfica representa muchísimos individuos y hay mucho más individuos a mano derecha que a mano izquierda en la gráfica; luego, el aspecto positivo (pendiente subiendo de izquierda a derecha) domina ligeramente. El tamaño de las burbujas es proporcional al número de individuos en cada nivel de movilidad educacional. Al ser las burbujas a mano derecha más grandes que las burbujas a mano izquierda, podemos ver que la movilidad es positiva. Y, al ser las burbujas a mano derecha y hacia arriba más grandes que a mano izquierda hacia abajo, podemos observar que hay una pendiente positiva, en términos estadísticos. No deja de fascinar el hecho de que, si se hace caso omiso al número de individuos en cada «celda» del espacio de coordenadas, se pueda ver una «U», vale decir, que los individuos con bastante menos educación que sus padres también tengan mayor cohesividad. Esto debería ser tema para otra investigación.

Los datos de ECosociAL-2007 no confirman la relación observada en este gráfico –pero tampoco la contradicen: simplemente no se observa relación.

Gráfico Nº 7
MOVILIDAD EDUCACIONAL INTERGENERACIONAL Y COHESIVIDAD

Relación significativa a nivel $p<0.001$

Fuente: calculado por los autores a base de datos de Latinobarómetro 2005.

Ahora bien, en general, el efecto mediante el cual las personas educadas son más cohesivas, combinado con el hecho de que en América Latina ha habido un gran aumento generacional en los niveles de educación, domina el efecto anteriormente mencionado que implica menos cohesividad cuando la diferencia intergeneracional es muy alta. La realidad es que, entre las personas cuyos padres tenían seis o menos grados de educación, el aumento en grados completados de una generación a la otra ha sido de 3,8 grados, o 243%. Aun así el efecto es relativamente leve. Estimando tentativamente el impacto de cuatro grados más de educación, sobre la base del Gráfico Nº 4, podemos ver que cuatro grados podrán aumentar la cohesividad en, como máximo, un 0,02 (en una escala que va de 0 a 1). (Tómese en cuenta que el porcentaje de personas que son «cohesivos» es 23%. Aumentar esto en dos puntos porcentuales a base de cuatro grados más de educación es algo, pero no gran cosa.) Esta relación es, por tanto, leve.

En todo esto se podría pensar que hay un efecto generacional. Tal vez la gente con mayor edad es más optimista o más cohesiva –tal vez formaron sus valores en un mundo anterior al de la globalización y la penetración de medios de comunicación más globalizados. De ser esto cierto, se confundiría el efecto edad con el efecto educación. La generación anterior es menos educada. Si es más cohesiva simplemente por efecto generacional, esto podría confundir el efecto educación. En efecto, la gente con más edad es un poco más cohesiva y, naturalmente, es menos educada. Pero esto no afecta la relación notada entre educación y cohesividad. Para cualquier nivel de edad dado, la gente educada tiende a ser más cohesiva.[8] También es cierto que los efectos son multiplicativos: para una persona mayor, el ser educado redunda más cohesividad que para una persona de menor edad, y entre las personas más educadas, los mayores son más cohesivos.

Ya hemos visto que, aparte de los niveles de educación alcanzados, la desigualdad educacional también guarda cierta relación con la cohesividad. La buena noticia, en este caso, es el dramático aumento que ha habido en América Latina en cuanto a igualdad educacional, medida esta sobre la base de los grados cursados. El cambio generacional experimentado ha sido realmente dramático, tal como lo señala el Cuadro Nº 2.[9] El cuadro muestra los coeficientes de Gini de los grados de educación que dicen tener los entrevistados y lo que dicen los entrevistados tienen o tenían sus padres. Naturalmente, hay que desconfiar un poco de la memoria, o del simple conocer que puedan afirmar los hijos sobre los grados completados por sus padres. Aun así, los datos son impresionantes: se experimenta una mejoría del 37% en la igualdad de la distribución de los grados completados de una generación a la otra. (La distribución de la calidad, más allá de la distribución de los grados completados, es un aspecto que vemos en otra sección de este trabajo.) En la generación anterior, la distribución de los grados de educación era más o menos igual o peor que la distribución del ingreso (que oscila, y hace décadas oscila, alrededor de 0,55 en América Latina); hoy la distribución de los grados completados es 20 puntos porcentuales *mejor*

---

8 Es importante reconocer que todos estos efectos son relativamente leves. Aun cuando estadísticamente significativos, los efectos sustantivos no son en gran medida suficientemente altos como para «explicar» la cohesividad. No se trata, en este trabajo, de establecer una teoría de la cohesividad o de buscar una explicación de la cohesividad, sino de ver si hay alguna relación entre la cohesividad y la educación. Por ejemplo, una desviación estándar en el nivel de educación se asocia con 0,08 desviaciones estándar en el grado de cohesividad. Si se habla de cambios masivos, el efecto no es tan leve. Tomando en cuenta que la cohesividad «promedio» es de 0,23, 10 años de educación están asociados con un cambio de 0,06 en el nivel de cohesividad.

9 El nivel de significatividad estadística de las diferencias intergeneracionales entre los coeficientes de Gini no se ha medido, pero a todas luces sería alto.

que la distribución del ingreso. Esto, sin duda, tendría algún impacto sobre la cohesividad. El impacto se puede «leer» a simple vista en el Gráfico Nº 3: una mejoría de 20 puntos en la desigualdad educacional generaría una mejoría de unos 7 puntos en el porcentaje de gente que es «cohesiva». Este impacto no es leve, ya que el porcentaje promedio de «cohesividad» es de 22%. Un aumento de 7 puntos, cuando el promedio es 22, es altamente significativo. En fin, el gran progreso en la distribución de la educación parecería tener un efecto mucho mayor sobre la cohesividad social que el aumento en los *niveles promedio* de educación. Esto se debe, probablemente, a dos razones. Primero, a que la dispersión de los niveles promedio entre las generaciones tal vez diluye un poco la cohesividad (como vimos, si alguien se ha quedado atrás en relación a la generación anterior en general –aunque no en relación a sus propios padres– tiene menos cohesividad) y, segundo, al hecho de que los niveles promedio de educación en América Latina no han llegado a los niveles de secundaria-alta o universitarios, que son los niveles que parecen tener el mayor impacto (ver Gráfico Nº 4).

Cuadro Nº 2

CAMBIOS GENERACIONALES EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN

	Coef. de Gini grados de educación generación padres	*Coef. de Gini grados de educación generación actual*
Argentina	0,47	0,22
Bolivia	0,74	0,38
Brasil	0,56	0,4
Colombia	0,55	0,34
Chile	0,44	0,21
Ecuador	0,47	0,34
México	0,60	0,34
Costa Rica	0,53	0,36
El Salvador	0,62	0,51
Guatemala	0,72	0,55
Honduras	0,72	0,48
Nicaragua	0,74	0,48
Panamá	0,54	0,31
República Dominicana	0,59	0,39
Paraguay	0,45	0,31
Perú	0,67	0,37
Uruguay	0,41	0,25
Venezuela	0,63	0,26
Promedio	0,58	0,36

Fuente: calculado por los autores a base de datos de Latinobarómetro 2005.

Un hecho notable en el Cuadro Nº 2 es que, aunque ha habido progreso en los países con enorme desigualdad educacional, como Guatemala u Honduras, en estos mismos países la desigualdad educacional *todavía* está al mismo nivel que la desigualdad en ingresos, lo cual vaticina que la desigualdad en la distribución del ingreso va a seguir siendo alta y que será difícil aumentar la cohesividad en estas sociedades. Guatemala *hoy en día* tiene 25% más desigualdad educacional que lo que tenía Chile hace una generación, e igual al promedio de América Latina hace una generación. Esto es, en términos burdos, que países como Guatemala tienen unos 20-30 años de retraso en relación al resto de América Latina en cuanto a igualdad educacional. Otro hecho que sorprende es que Costa Rica tenga un nivel de desigualdad absolutamente igual al promedio de América Latina, y que hace una generación estaba solamente un poco mejor que el promedio, a pesar de su buena prensa y la percepción generalizada en nuestro continente sobre la relativa igualdad de oportunidades en este país.

II. Calidad de educación y cohesión social

Anteriormente en este texto hemos planteado una relación empírica bastante clara entre los niveles de «cantidad» educacional y la igualdad de su distribución, por un lado, y las actitudes de cohesividad por otro. Esta relación se documenta para América Latina específicamente. Esta sección da un paso más adelante y se pregunta si la relación existe cuando la variable en cuestión es la calidad educacional.

Los datos del programa PISA de la OCDE, en el que han participado seis países latinoamericanos, brindan algunas nuevas oportunidades para ampliar nuestra investigación sobre el papel de la cohesión social dentro del campo de la economía de la educación. En particular, hay tres variables en los datos de PISA de la colección de 2000 que podrían considerarse índices de la cohesión social, y uno de ellos se repite en la colección de 2003. Cinco países latinoamericanos –Argentina, Brasil, Chile, Perú y México– participaron en 2000,[10] y tres participaron en 2003 –Brasil, México y Uruguay. La variable de interés que aparece en las dos colecciones es un índice del sentido de integración («Integr.» más abajo) del estudiante dentro de su medio escolar. Este índice, a su vez, está basado en las respuestas a preguntas sobre si el estudiante se siento excluido, si se hace amigo de los demás alumnos fácilmente, si se siente parte de la escuela, si los otros estudiantes se llevan bien con él, y si se siente solo. El índice se

[10] En realidad, de los cinco países, todos salvo Brasil participaron con un atraso de dos años, es decir, en 2002.

parece bastante al índice de «cohesividad» usado en la sección anterior, pero con la diferencia de que en este caso es un índice que mide la integración del estudiante con su escuela, no su «integrabilidad» o «cohesividad» en general. Las dos variables que aparecen solo en la colección de 2000 son dos índices sobre el nivel de comunicación social («Social» más abajo), y de comunicación cultural («Cult.» más abajo), entre el estudiante y sus padres. Se podría argumentar que las tres variables describen la cohesión social solo en forma indirecta. Es cierto que no son ideales, pero parecen ser los más apropiados dentro de la base de datos de PISA y, como veremos, destacan algunos puntos interesantes sobre la planificación de la educación. Además, a nuestro conocimiento, es lo único que existe sobre el tema con una base de datos rigurosa y comparativa.

Comencemos con un pequeño análisis de la correlación entre las tres variables escogidas y otras variables importantes. El Cuadro Nº 3 resume las correlaciones calculadas a nivel del estudiante. Cada estadística es la media simple entre los coeficientes de correlación por país.

Cuadro Nº 3

CORRELACIONES DENTRO DE PAÍSES

	América Latina (6 países)			*Otros países en desarrollo (4)*			*Países de Europa del Este (9)*			*Países de ingresos altos (10)*		
	Integr.	*Cult.*	*Social*	*Integr.*	*Cult.*	*Social*	*Integr.*	*Cult.*	*Social*	*Integr.*	*Cult.*	*Social*
Comm. Cultural	14*			12*			11*			9*		
Comm. Social	20*	48*		15*	45*		15*	36*		17*	44*	
Recursos hogar	15*	29*	25*	14*	31*	22*	16*	18*	19*	1*	1*	0
Educ. padres	13*	24*	15*	6	22*	14*	10	14*	10*	12*	18*	19*
Educ. privada	9*	12*	9*	-2*	0	-5	1	1	1	6	20	10
Alumnos/prof.	-5	-4	-5	-1	1	6*	1	3*	2	1	7	2
Problemas infra.	-6	-8	-8	1	-1	0	-2	-1	-2	2	0	1
Problemas mat.	-7	-8	-7	-3	-6*	-4	-4	-3	-3	0	-1	0
Punt. matemát.	15*	19*	14*	15*	11*	14*	15*	13*	12*	-1	-3	-2
Punt. Lectura	19	24*	18*	17*	15*	17*	16*	17*	16*	7	18*	9*

* Significa que todos los países rinden un coeficiente de correlación con el sentido del promedio, significativo a un nivel de p=0,05. De los 27 países de ingresos altos en PISA 2000, se seleccionaron 10 países frecuentemente utilizados en comparaciones internacionales.
Nota: para un país latinoamericano (Uruguay) y otros dos países en desarrollo se utilizaron los datos de 2003; para los demás se utilizaron los datos de 2000. Cada valor es el promedio (multiplicado por 100) de los coeficientes de correlación (calculados a base de pares, no a base de casos de cada país).
Fuente: bases de datos de PISA 2000 y 2003 (http://www.oecd.org/pisa).

¿Cuales son las pautas sobresalientes y en qué medida la evidencia sobre calidad va corroborando la evidencia sobre cantidad? Primero, las tres variables que hemos escogido como representantes de la cohesión social tienen una apreciable correlación entre ellos (sin ser tan alta la correlación que se pueda argumentar que todas miden lo mismo) en los cuatro grupos de países que hemos identificado.[11] Segundo, valores altos en cuanto a las tres variables de cohesión social se asocian con los indicadores típicos de estatus socioeconómico (SSE) –recursos educacionales en el hogar, el nivel de educación de los padres, matriculación en una escuela privada (solo en América Latina es esta asociación claramente significativa). Esto corresponde a la evidencia sobre «cantidad» ya elaborada. Esta evidencia sobre «cantidad» educacional y cohesividad nos señala algo consistente con la evidencia sobre calidad, pero que es nuevo: hay correlación positiva y estadísticamente significativa (aunque no muy alta) entre las mejores puntuaciones en matemática y lectura y la cohesividad social.

Se manifiesta poca asociación entre cohesión social y los recursos en la escuela. La razón alumno/maestro, la falta de infraestructura física («Problemas infra.») y de materiales educacionales («Problemas mat.») en la escuela no muestran una correlación significativa en relación con la cohesión social. Los países de ingresos altos exhiben pautas particulares que parecen sugerir ciertas dinámicas en cuanto a la cohesión social. En esos países es la educación de los padres, y no los recursos educacionales en el hogar, la que va asociada con una mejor cohesión social. Esto podría indicar que existe un umbral, que ya han alcanzado los países ricos, por encima del cual no importan tanto los recursos materiales, aunque sigue importando el capital humano implicado por la educación de los padres.

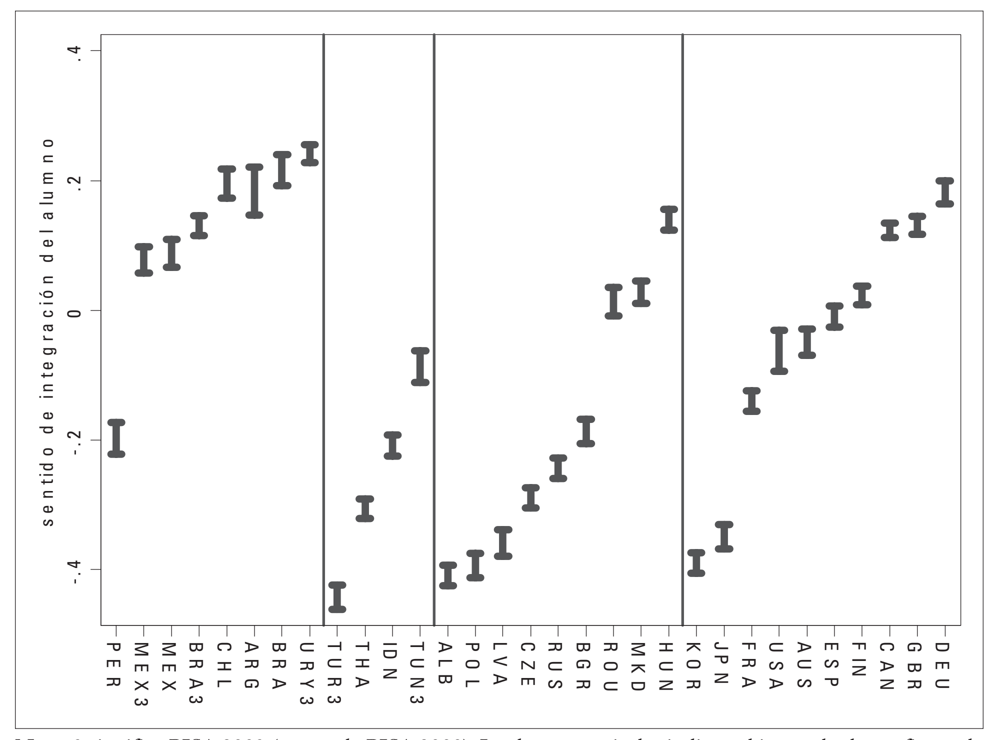
Para los países de América Latina participantes en PISA es interesante ver los niveles absolutos, calculables sobre la base de PISA, en comparación con otros países. El Gráfico Nº 9 muestra que América Latina, con la notable excepción de Perú, parece tener estudiantes que se sienten excepcionalmente bien integrados en sus entornos escolares. Pero hay que tomar en cuenta un par de condiciones. Primero, la información usada para la composición de este índice está muy arraigada en la cultura y el idioma usado, y es «autorreferente» y no

[11] Como punto de referencia para las correlaciones presentadas en el Cuadro Nº 3, podemos observar lo siguiente: es típico estudiar la correlación entre el el estatus socioeconómico y el logro educacional. En América Latina, tomando los datos de PISA, por ejemplo, la correlación entre la educación de los padres y la puntuación en lectura es de 0,37, y entre recursos en el hogar y lectura es de 0,32. Estos datos no se muestran en el Cuadro Nº 3, pero se pueden usar como punto de referencia y de comparación. La correlación entre integración social («Integr.») y la puntuación en lectura (que sí se muestra en el cuadro) es de 0,19 para América Latina.

medida «objetivamente». Es posible que, por ejemplo, los estudiantes latinoamericanos estén menos dispuestos, culturalmente, a admitir que se sienten solos. La aparente homogeneidad de América Latina en el Gráfico Nº 8 es, hasta cierto punto, función de una cultura compartida. Segundo, los países latinoamericanos muestran la mayor variabilidad, en términos de la desviación estándar del indicador, de los países en el gráfico. Se supone que esto estaría relacionado con el alto nivel de desigualdad de SSE en la región –en el Cuadro Nº 3 vimos que el sentido de integración del estudiante está fuertemente correlacionado con las variables de SSE. Es decir, a pesar de los altos valores en las medias, en América Latina hay estudiantes que se sienten marginados. Por ejemplo, del 95% de estudiantes en Argentina, Chile, Brasil, México y Uruguay que respondieron a la pregunta sobre si se sentían solos, el 10% manifestó que sí. A nivel nacional, la estadística variaba entre 18% para Chile y 9% para Brasil. En Perú, un 23% de los estudiantes que respondieron a la pregunta se sentían solos.

Gráfico Nº 8

SENTIDO DE INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS DENTRO DE SUS ESCUELAS



Nota: 3 significa PISA 2003 (en vez de PISA 2000). Las barras verticales indican el intervalo de confianza de la media de los estudiantes (nivel de confianza es de 0,95). Se utilizaron las ponderaciones replicadas de PISA para tomar en cuenta la forma de la muestra. La escala del índice está diseñada para dar una media de cero para los estudiantes de la OCDE.
Fuente: bases de datos de PISA 2000 y 2003.

El hecho de que los estudiantes en América Latina parezcan más integrados, puede responder a que simplemente las escuelas en América Latina son más homogéneas internamente. La variable sobre la sensación de sentirse integrado, en PISA, mide esta sensación en cuanto a la escuela. Si las escuelas en América Latina son más homogéneas que en otros países, entonces es posible que este sentirse integrado sea algo un poco artificial, en el sentido de que depende del hecho de que las escuelas no reflejan, internamente, la variabilidad o heterogeneidad de la sociedad. Esto se analizó tratando de ver, por un lado, el coeficiente de Gini del nivel educacional de los padres de los estudiantes (eje vertical) para cada país, y, luego, usando el coeficiente G(0) de desigualdad, tratando de ver qué porcentaje de la desigualdad total está *dentro* de las escuelas y *entre* las escuelas en América Latina y el resto del mundo. El eje horizontal mide el grado de desigualdad educacional de los padres que se sitúa *entre* el de las escuelas. Los resultados se pueden observar en el Gráfico Nº 9.

Gráfico Nº 9

DESIGUALDAD TOTAL Y ENTRE LAS ESCUELAS

Nota: El eje horizontal se refiere a la descomposición de la entropía generalizada (GE(0)). La cruz dentro del gráfico identifica cuadrantes aproximados. Por ejemplo, el cuadrante de alta desigualdad en general y de un alto porcentaje de desigualdad situada entre las escuelas es el cuadrante a mano derecha y hacia arriba, y es en ese cuadrante donde se sitúa la mayoría de los países de América Latina, con excepción de Uruguay.
Fuente: bases de datos de PISA 2000 y 2003.

Los países de América Latina y los otros cuatro países en desarrollo son claramente más desiguales que los países de ingresos altos y de Europa del Este. Pero el coeficiente de Gini, que nos indica la desigualdad en general, no cuenta todo el cuento. Si nos fijamos en el eje horizontal, vemos que en los países de América Latina una gran parte de la desigualdad en el SSE existe *entre* las escuelas. Confirmamos que sí es posible que la sensación de integración que sienten los estudiantes latinoamericanos es un poco artificial, y se debe a que en América Latina mucha de la desigualdad está entre las escuelas; dentro de las escuelas hay relativamente más homogeneidad. Las escuelas en América Latina no «mezclan» a los estudiantes tanto como en otros países, lo cual les permite a los estudiantes lograr una sensación un poco artificial de integración con «su» escuela: la escuela está llena, relativamente hablando, de otros como ellos. Por otro lado, los desafíos para América Latina son particulares.

Más arriba hemos visto que la correlación sencilla es significativa, en general, entre el logro educacional (la «calidad») y los factores de cohesividad. Pero queremos ir un poco más lejos. El Cuadro Nº 4 muestra, para un caso específico (Perú), que esta relación bivariada entre integración social y logros académicos persiste aun en un contexto multivariado. Más aun, en términos de significado estadístico, este aspecto de cohesividad domina sobre otros factores tradicionales en cuanto a su impacto sobre el logro educacional. Si no queremos pecar de buscar causalidad donde tal vez no la hay, digamos más modestamente que la correlación entre la cohesividad y la calidad domina a las otras correlaciones, más tradicionales, entre insumos y calidad. Esto nos parece interesante en cuanto a sus implicaciones para el desarrollo de la calidad en América Latina.

Cuadro Nº 4

FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN BÁSICA PARA PERÚ

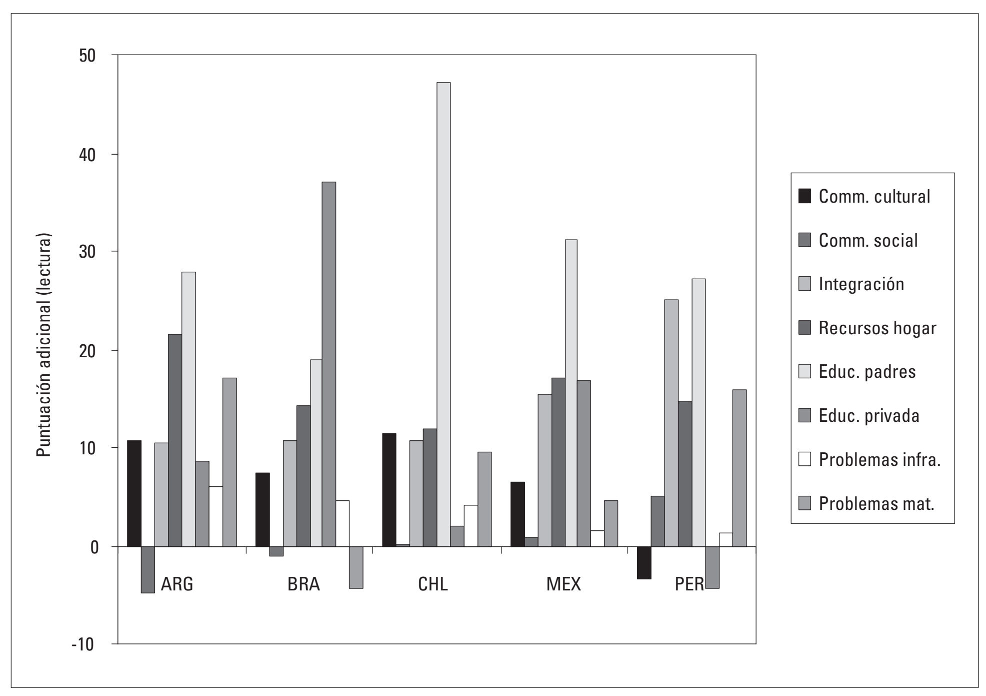
	N *R^2* *Variable independiente:* *Coeficiente*	*4429* *0,313* *Puntuación en lectura* *Estad. T*
Constant	290,8	12,26
Comm. cultural	-2,81	-3,31
Comm. social	3,54	3,56
Integración	15,16	17,15
Horas/año	0,02	1,13
Recursos hogar	6,58	8,71
Educ. padres	12,48	14,13
Educ. privada	57,08	7,53
Alumnos/prof.	1,59	4,29
Problemas infra.	-1,43	-0,46
Problemas mat.	-18,51	-6,42

Fuente: elaborado a base de datos de PISA 2000.

Los resultados del Cuadro Nº 4 pueden resultar difíciles para interpretar para algunos que tienen que tomar decisiones políticas en el gobierno de la educación. El siguiente gráfico intenta presentar los resultados de las cinco aplicaciones del modelo en los cinco países de una forma más sencilla. El gráfico representa la mejora en términos de puntuaciones en lectura que se esperaría, sobre la base de los resultados obtenidos, si el valor medio de la variable explicativa mejorara hasta el valor del percentil nonagésimo. Por ejemplo, el valor medio del índice de integración para Argentina es 0,18, pero los estudiantes más integrados (en el percentil nonagésimo) llevan un valor en el índice de 1,45. Si todos los estudiantes en Argentina alcanzaran ese nivel de 1,45 (claramente una meta muy ambiciosa), ¿cuál sería la mejora en la puntuación de lectura? El modelo indica que la puntuación media en lectura subiría a 10,6; es decir, aumentaría de 417 a 428 (el Gráfico Nº 10 da una idea de la importancia de tal mejora). El gráfico nos dice que la variable sobre la integración del estudiante rinde bien dentro del modelo y tiene asociaciones independientes con el rendimiento en lectura que son iguales o mayores a las asociaciones de las otras dos variables de cohesión social. Además, esta variable muestra asociaciones comparables con algunos de las variables de recursos educacionales –por ejemplo en Chile (datos no mostrados, pero estimados para este trabajo) tiene igual preponderancia que la variable sobre recursos educacionales en el hogar. En los cinco países tiene mayor peso que la variable sobre la infraestructura física de la escuela. En el caso de Perú, la importancia de la variable sobre la integración del estudiante en la escuela es especialmente sobresaliente.

Cabe destacar que hay que interpretar estas asociaciones con mucho cuidado, pues aunque es muy concebible que los recursos en el hogar causen un mejor rendimiento, es poco probable que la causalidad en el caso del sentido de integración del estudiante corra solo en esta dirección. Es más probable que el sentido de integración y el rendimiento tengan una causalidad bidireccional. No obstante, el mero hecho de que esta variable sea significativa en el modelo que hemos construido, sugiere fuertemente que los factores de cohesión social merecen más atención en los modelos sobre la producción de la educación y en la política de calidad educacional. Concretamente, aunque una falta de materiales educacionales en las escuelas de manera clara impide la rendición escolar (especialmente en países como Perú y Argentina, según el Gráfico Nº 10) y merece una atención seria por parte de los planificadores de la educación, programas de intervención dirigidos hacia la mejora de elementos menos tangibles, como el sentido de integración del alumno en su escuela, parecen merecer un enfoque político de igual peso.

Gráfico Nº 10
EFECTOS CONDICIONALES SOBRE EL LOGRO EN LECTURA



Fuente: elaborado a base de datos de PISA 2000.

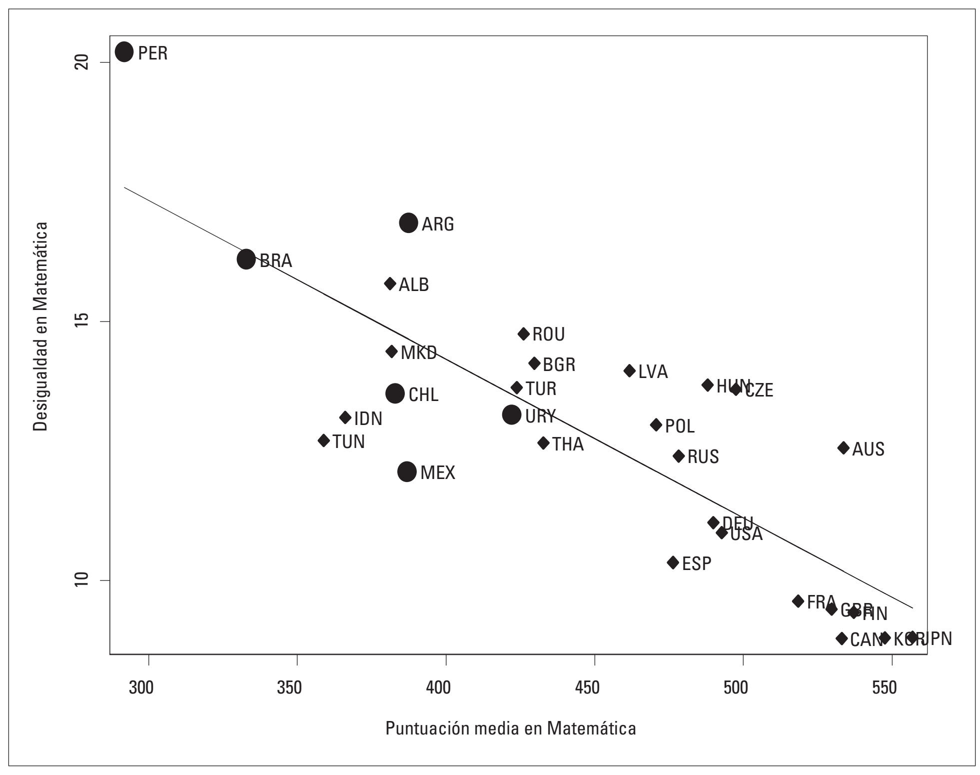
En la sección sobre «cantidad educacional» y cohesión mostramos una relación (un poco débil) entre la desigualdad educacional y la cohesividad. También vimos que la igualdad en cuanto a «cantidad» educacional ha mejorado muchísimo de la generación anterior a la actual. Con los datos de calidad apreciaremos algo parecido, más abajo. Sin embargo, resulta importante enfatizar que el problema de la desigualdad de los logros nos parece, en sí mismo, un problema relevante que no se ha abordado de manera suficiente en América Latina, que probablemente se relacione con la cohesividad.

Nos limitaremos en el resto de esta sección (de ahora en adelante) a un análisis de valores a nivel de país. La relación, a nivel del país, y enfocándonos por el momento en América Latina, entre nuestros indicadores PISA de cohesión social y otras variables confirman lo que vimos antes, al mismo tiempo que amplía el discurso. La cohesión social, como se ve reflejada en la variable sobre el sentido de integración del alumno, tiene una relación positiva y sustantiva con el SSE, medido por la variable PISA de recursos en el hogar (una correlación entre individuos de 0,58, considerando solo los seis países latinoamericanos). El bienestar económico parece capaz de «comprar»

la cohesión social, según los datos de PISA. En cambio, si intentamos hallar una correlación negativa entre la cohesión social y la desigualdad educacional, en términos de cantidad de educación (más desigualdad va asociado con menos cohesión social), no la encontramos en los datos de PISA. De hecho, la correlación (en América Latina, a nivel de país) entre la desigualdad en los años de educación de los padres y la cohesión social (sentido de integración) es ligeramente negativa (-0,23). Antes, usando los datos de Latinobarómetro, habíamos encontrado solo una relación débil entre cohesividad y desigualdad educacional, midiendo esta última en cuando a *cantidad*. Sin embargo, un análisis de la relación entre la desigualdad educacional, en términos de su *calidad*, y la cohesión social muestra que la relación es muy clara. Es posible que las variables de «cantidad» no reflejen muy bien lo que ocurre en una sociedad y simplemente no predicen, tan bien como las variables de «calidad», los efectos socioeconómicos de la educación –esto, naturalmente, es un debate antiguo (ver por ejemplo Hanushek y Woessman 2007). La correlación entre la desigualdad en puntuaciones y el sentido de integración del alumno es de -0,67 para Matemática y -0,42 para lectura. Pero lo que realmente sobresale es la fuerte correlación positiva entre la puntuación media del país y la cohesión social, de 0,76 y 0,86 para Matemática y lectura, respectivamente. La calidad del capital humano, y su igualdad, parecen ser importantes factores detrás de la cohesión social.

Dada la importancia de estas dinámicas, merece la pena enfocarse un poco en la relación entre la puntuación media y su desigualdad. El Gráfico Nº 11 ofrece un cuadro de esta relación en referencia a 29 países en PISA. El coeficiente de correlación es de -0,82 y el de regresión es de 0,67. Queda muy claro que son los países que rinden peor en general en las pruebas de PISA los que tienen la mayor desigualdad educacional. La pauta nos permite identificar unas excepciones. En América Latina, el caso de Argentina se destaca. Aunque Argentina rinde una media en matemática parecida a la de Chile y México, muestra una desigualdad mucho mayor que la de los otros dos países, y mayor aun que la de Brasil. En cierto sentido, Argentina no «debería» tener tanta desigualdad educacional, y el tema parece merecer una atención especial por parte de los planificadores de la educación en Argentina. México, en cambio, muestra un nivel de igualdad excepcional en relación a su puntuación media. En parte, esto podría atribuirse a la relativa baja cobertura del sistema escolar en México con respecto a jóvenes de 15 años (el enfoque de PISA), lo cual resulta en un grupo de alumnos más homogéneo, dado que suelen ser los alumnos con un nivel de SSE más bajo quienes se ven excluidos del sistema.

Gráfico Nº 11
DESIGUALDAD Y PUNTUACIONES EN MATEMÁTICA



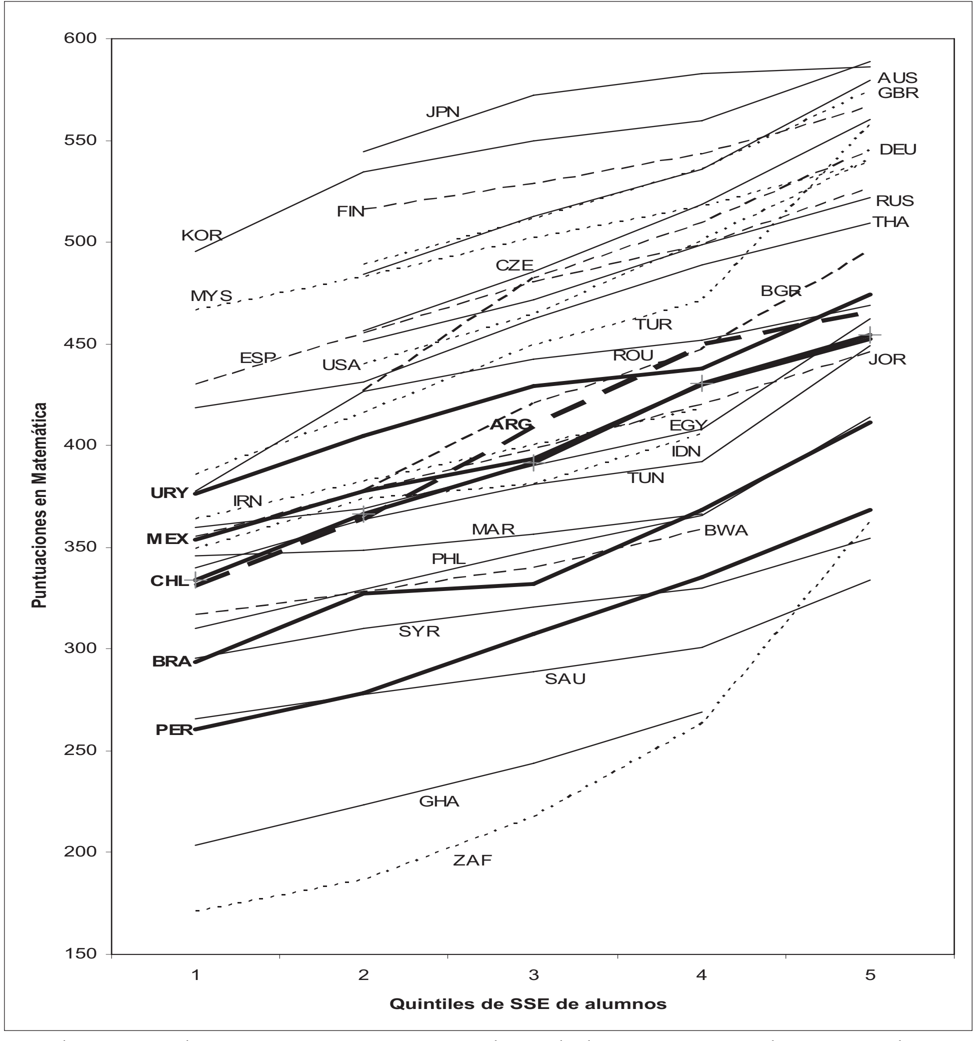
Nota: el eje vertical se refiere al coeficiente de Gini.
Fuente: elaborado a base de datos de PISA 2000 y 2003.

En el Gráfico Nº 12 se puede apreciar tanto el nivel general de rendimiento escolar como el nivel de desigualdad de los seis países latinoamericanos de PISA en un contexto más global, especialmente en cuanto a otros países en desarrollo. El gráfico se elaboró usando no solo las dos bases de datos de PISA (2000 y 2003), sino también los datos de TIMSS de 2003 y sobre el rendimiento en 8º grado de la escuela. Solo un país latinoamericano, Chile, participó en la ronda de TIMSS de 2003. Chile y cinco países más que habían participado en PISA y en TIMSS sirvieron de «puentes» para permitir un ajuste a los datos de TIMSS, con la finalidad de que tuvieran la misma escala que PISA.

Cada quintil de alumnos, representado en el eje horizontal del Gráfico Nº 12, contiene una quinta parte de todos los participantes (ponderados) de PISA y TIMSS incluidos en este análisis. La categorización de los individuos

se hizo a nivel global, no dentro de cada país, y por lo tanto no aparece, por ejemplo, el quintil 1 (que tiene el SSE menor) en el caso de Japón, y tampoco aparece el quintil 5 en el caso de Ghana. Para esta categorización, se utilizaron variables sobre el hogar del alumno (incluido el nivel de educación de los padres). En el eje vertical se indica la puntuación media de cada quintil en cada país. La relación fuerte entre el SSE y el rendimiento escolar dentro de cada país se nota claramente en la inclinación positiva de cada curva. Pero lo que también es notable, es la gran diferencia entre grupos de alumnos de SSE similares en diferentes países. De hecho, hay varios casos donde se podría decir que ser rico en un país trae menos ventajas educacionales que ser pobre en otro país. Por ejemplo, los alumnos del quintil 5 en Perú alcanzan puntuaciones en Matemática que son inferiores a las puntuaciones del quintil 1 en Uruguay. Evidentemente, más allá de la fuerte influencia del SSE dentro de cada país, hay efectos-país específicos que determinan dónde en la escala de rendimiento se sitúa el alumno. Estos efectos incluirían, particularmente, las políticas educacionales, cómo se organizan los docentes y factores históricos como los idiomas del currículo y de los alumnos. Es importante tomar en cuenta que aunque el nivel de desarrollo económico ejerce una influencia sobre la calidad de la educación (todos los países desarrollados están en la parte superior del gráfico), las restricciones económicas no constituyen barreras insuperables. Hay muchos casos donde, por ejemplo, el producto interno bruto per cápita no predice el rendimiento escolar. Malasia tiene puntuaciones mejores que los Estados Unidos, Indonesia rinde mejor que Brasil y Egipto es superior a Arabia Saudita. Esto se explica en gran parte por la eficacia de las políticas educacionales del país. Pero el gráfico no solo indica que los gobiernos pueden hacer algo, sino que indica algunos puntos clave sobre lo que hay que hacer. El énfasis que se da al mejoramiento de la educación de los pobres y marginados en muchos países en desarrollo es obviamente importante. Habíamos visto antes cómo una alta desigualdad en el rendimiento va asociada con puntuaciones medias más bajas. Pero al mismo tiempo, el Gráfico Nº 12 muestra cómo cada país, en todos sus niveles de SSE, funciona como un conjunto. Subir la curva implica subir el rendimiento del sistema educativo del país en su totalidad, en todos los niveles de SSE. Expresado de otra manera, hay que entender, por ejemplo, cuáles son los obstáculos que no permiten que los alumnos brasileños, de todas las clases sociales, lleguen al nivel de rendimiento de, por ejemplo, Turquía o Uruguay. La pobreza es parte del problema, pero no hay que olvidar los problemas sistemáticos que afectan íntegramente al sistema educativo.

Gráfico Nº 12
RENDIMIENTO ESCOLAR Y SSE POR PAÍS[12]



Nota: los seis países latinoamericanos están representados por las líneas más gruesas. Algunos países de ingresos altos y de Europa del Este se incluyeron en el Cuadro Nº 3 fueron excluidos en este gráfico para mejorar su legibilidad.
Fuente: bases de datos de PISA 2000 y 2003, y de TIMSS 2003 para el 8º grado (http://timss.bc.edu).

12 El ajuste de los datos de TIMSS para que conformaran con la estructura de PISA se realizó siguiendo los siguientes pasos. Primero, se eligieron seis países bastante diferentes que tenían datos a los dos lados y que servirían como puentes entre las dos bases de datos. Estos fueron IDN (Indonesia), AUS (Australia), JPN (Japón), BGR (Bulgaria), HUN (Hungría) y CHL (Chile). Usando estos seis puentes, se ajustó la distribución de los alumnos TIMSS a través de sus percentiles de SSE, para que la escala de SSE conformara con la de PISA. Luego, se ajustó tanto la media como la pendiente de la curva de cada país TIMSS, usando los países puentes y tomando en cuenta que los ajustes podían variar según la media original de TIMSS.

Para finalizar este análisis, el Gráfico Nº 13 ofrece un resumen del gráfico anterior, usando las regiones mundiales utilizadas en los informes de la Educación Para Todos de la UNESCO. América Latina, situada por encima de África Subsahariana, pero por debajo de los Estados árabes, surge como una región con desafíos particularmente grandes en el campo de la calidad de la educación. Tomando en cuenta la alta correlación entre calidad educacional y cohesión social, es factible concluir que los esfuerzos para mejorar la cohesión social deberían enfocarse, en gran parte, en la calidad del servicio que brindan las instituciones educacionales en América Latina.

Gráfico Nº 13

RENDIMIENTO ESCOLAR Y SSE POR REGIÓN MUNDIAL

Nota: los números en paréntesis se refieran al número de países por región utilizados. Las curvas son ponderadas según el tamaño de las poblaciones de estudiantes.
Fuente: bases de datos de PISA 2000 y 2003, y de TIMSS 2003 para el 8º grado.

III. ¿Pueden los sistemas educacionales «manufacturar» y medir el logro de la cohesión social?

Japón es tal vez el ejemplo canónico de un país con alta cohesión social. En países como este, ¿cómo se logra esa cohesión y qué tiene que ver el sistema educacional con esto? En el caso de Japón, y sin pretender generalizar sobre la base de un trabajo de este tipo, vemos que en su simpático libro, *Learning to Bow*, el maestro estadounidense Bruce Feiler no nos deja dudas: en Japón, la cohesión se manufactura, consciente y efectivamente, aunque, claro está, la sociedad se presta, exógenamente, a este proceso. ¿En qué medida parece que esto sea cierto o *posible* en otros países?

En las siguientes páginas exploramos posibles rutas hacia una sociedad cohesiva, usando el contexto educacional como concepto organizador. Como estudios de casos destacamos la organización del sistema educacional de tres países de interés: Cuba, Chile y Brasil. Una revisión del contexto histórico y construcción social de cada uno de estos países está completamente fuera del alcance de este ejercicio. Sin embargo, algunos trabajos previos sobre la educación en estos países nos ayudan a destacar aspectos iluminadores sobre la oferta educativa y el nivel de cohesión social en las sociedades cubanas, chilenas y brasileras.

Dentro de la ciencia política, se han definido dos posibles caminos para la creación o el fomento de la cohesión social (Green et al. 2003, 2006). De acuerdo con la tradición sociodemocrática, se puede obtener cohesión social a través de la construcción de valores compartidos y el fomento del sentimiento comunitario con desafíos y objetivos en común (Maxwell 1996). En esta perspectiva, el sector público y sus instituciones (educación, salud, etc.) tienen un papel fuerte y activo en la promoción de la cohesión social, especialmente a través de la reducción de desigualdad. (Aunque, como hemos visto más arriba, cohesión e igualdad no son, empíricamente, la misma cosa.) El otro camino o alternativa es más liberal y se enfoca en los derechos individuales y el acceso a los mercados. En este contexto, el papel del gobierno es asegurar la presencia de mecanismos democráticos de resolución de conflictos (por ejemplo, un sistema jurídico más transparente). La cohesión social en esta construcción es un proceso que no necesariamente implica valores compartidos, sino expectativas y esperanzas compartidas sobre la base del crecimiento económico.

La decisión de optar por mecanismos «solidarios» *versus* «individualistas» para aumentar la cohesión social depende de la orientación política de cada país. En América Latina, algunos gobiernos han intentado seguir la ruta «solidaria» a través de la inversión en su sistema educacional. Tal vez el caso

más destacado en términos de su compacto social en el ámbito de educación es Cuba. Desde la década de 1960, la educación ha sido el principal vehículo de transmisión de los valores del gobierno cubano, o lo que el gobierno cubano quisiera fuesen los valores de la sociedad. Entre los ejemplos de políticas y programas educacionales que han servido para fomentar la cohesión social en Cuba se cuenta: la campaña de alfabetización de los años sesenta, que tuvo como propósito la aproximación de los grupos marginados con la sociedad más privilegiada (Fagan 1969), y el esfuerzo para minimizar la inequidad entre las escuelas urbanas y rurales y expandir la educación universal hasta secundaria (Carnoy y Werthein 1980).

El sistema educacional cubano ha mostrado que es posible entregar educación de calidad para todos los miembros de una sociedad: el éxito cubano en la primera prueba LLECE fue el foco de mucha atención y estudio (LLECE 1998; Carnoy et al. 2007). Cohesión social y total centralización de las decisiones en el ámbito educacional han sido metas explícitas del gobierno cubano desde el principio de la revolución. Como se ha señalado arriba, la reducción en las desigualdades tiende, de por sí, a aumentar la cohesión. Pero, además, en Cuba se «manufactura» la cohesión de forma consciente: el currículo de educación cívica se destaca por su énfasis sobre la importancia del bienestar de la sociedad. La política educativa define la educación para la ciudadanía como algo que «integra la educación cívica, la educación sobre valores morales y el trabajo político ideológico con el propósito de apoyar la continuidad del proyecto de la revolución y fortalecer la democracia socialista» (Acosta 2005). Sus objetivos explícitos incluyen «respeto por sí mismo y en las relaciones con su familia, maestros, compañeros y demás personas que le rodean; mostrar afecto, honestidad, honradez, modestia, cortesía y solidaridad» (Acosta 2005:32). Sin entrar (mucho) en el debate político-ideológico sobre si lo siguiente es «correcto» o no, varios estudios documentan el papel del gobierno cubano en la promoción de la idea que el bienestar de la sociedad, en términos colectivos, es más importante que el del individuo (Aguirre 2002; Cruz-Taura 2003). De hecho, el currículo cubano es parte importante del proceso de «indoctrinación» de la sociedad cubana en esta idea colectiva y en los principios de la revolución (Gómez 2003).

Muchos países en América Latina han intentado seguir un camino más liberal sobre la base de las ideas del mercado. El país que ha sobresalido por su orientación hacia las políticas del mercado liberal es Chile, que durante las décadas de 1970 y 1980 implementó las recomendaciones de economistas formados en la tradición liberal de la Universidad de Chicago (Gove 1997). Su programa estaba ligado directamente a las teorías de capital humano y la formación del individuo. La formación básica ciudadana para la participación social

fue la meta expresada por los diseñadores del plan del gobierno chileno, pero su realización ocurrió a través de la introducción del mercado y la descentralización del sistema educacional. Escuelas privadas (subvencionadas) y públicas (gerenciadas por unos 300 municipios) reciben el mismo financiamiento del gobierno central (calculado sobre la base de la asistencia de los alumnos) para el funcionamiento de sus escuelas (McEwan y Carnoy 2000). Muchas de esas políticas siguieron en pie después de la llegada de los gobiernos democráticos, aunque también se implantaron nuevas políticas orientadas a mejorar el acceso y suplir deficiencias (jornada completa, programa *P900*, etc.). Comparado con el sistema cubano, el sistema educacional chileno es descentralizado y orientado al éxito individual. Si bien sin duda Chile ha alcanzado altos grados de acceso a la educación, esto choca con los niveles de cohesividad relativamente bajos observados sobre la base de nuestro índice.

La experiencia de Brasil con la creación de la cohesión social a través de su sistema educacional se puede situar al medio de estos dos extremos. Brasil es un país altamente descentralizado, desigual y heterogéneo. Al ser el país más grande de América Latina, su gran tamaño casi garantiza la heterogeneidad –Brasil está divido geográfica, económica y racialmente, y no es heterogéneo solamente en el sentido cultural o geográfico, sino que, al ser un país federal con una estructura bastante clara de niveles de gobernabilidad (municipio, estado y nivel federal), también posee heterogeneidad estructural. Tales son las divisiones, que un economista brasileño jocosamente propone rebautizar su país como «Bel-India», porque partes de la sociedad viven con el estándar de Bélgica y otros, los más pobres, con el de la India (de Moura Castro y Cabrol 1998).

La expansión de la educación en Brasil ha sido lenta: tan recientemente como en 1980, la tasa neta de matrícula de educación primaria rondaba recién el 60%, cuando el promedio para América Latina y el Caribe ya andaba alrededor del 100% –un atraso realmente notable, sobre todo porque el ingreso per cápita de Brasil es, y ha sido por muchas décadas, bastante más alto que el promedio en América Latina. En los años noventa el sistema educacional fue expandido fuertemente, llegando a niveles casi universales (98% en educación primaria). Sin embargo, el papel del gobierno central es mínimo en comparación con los otros casos destacados arriba: la educación preuniversitaria está controlada y financiada por 27 sistemas estatales y más de 5.600 sistemas municipales. No sorprende, tal vez, que Brasil tenga el más bajo valor en el índice de cohesividad elaborado para este trabajo.

Esta heterogeneidad estructural del sistema brasileño ha sido fuente de desigualdad dentro del sistema: hasta los años ochenta los gastos per cápita de algunos municipios eran 10 veces mayores que los de otros. Con la creación del FUNDEF en 1998, el gobierno federal estableció un nivel mínimo de

financiamiento por alumno; su impacto se tradujo en minimizar estas discrepancias y ayudar a los sistemas educacionales más carentes (especialmente en el noroeste del país). En años recientes, la creación del programa *Bolsa Escola* (hoy *Bolsa Familia*) para ayudar a que las familias pobres mantengan a sus hijos matriculados en la escuela, ha señalado una nueva dirección del Estado, y se observa que las expectativas de estas familias pobres son altas. En un estudio de mil familias en el nordeste de Brasil, un 96% de los padres entrevistados quería que sus hijos ingresasen a la educación superior. Actualmente alrededor de 10% tiene esta oportunidad. Hemos visto más arriba que la cohesión social parece depender de la igualdad educacional y del acceso, en promedio, a niveles relativamente altos de educación. Es posible que, dado que Brasil ha logrado la universalización de la educación básica tan recientemente, y todavía tiene bastante desigualdad, depender estrictamente del progreso en el acceso y la igualdad implicaría que tomará mucho tiempo aumentar la cohesión social.

Estos ejemplos muestran algunas de las direcciones divergentes que varios países han tomado en sus sistemas educacionales, en cuanto a la organización y financiamiento, pero nos dice poco sobre cómo se enfrenta el problema de la cohesión social a través del currículo. La forma típica de abordar esta cuestión es, naturalmente, a través del currículo, especialmente en Educación Cívica e Historia. A diferencia, sin embargo, de cuestiones relativamente sencillas (pero aun así desafiantes) como Lenguaje o Matemática, la transmisión de la Educación Cívica varía mucho entre países y no tiene un lugar bien establecido en el currículo internacional. Dentro de un país, la Educación Cívica puede ser enseñada como un tema específico (bajo el nombre de Historia, Políticas Públicas, o incluso con el nombre de Educación Cívica) o bajo un principio integrador en los temas tradicionales impartidos en un currículo nacional (Lehmann 2004). Esta variación dificulta la medición de la Educación Cívica entre países, pero algunas organizaciones lo han intentado, tal como describimos más abajo.

Con tantas maneras y esfuerzos para fomentar la cohesión social, es importante entender si realmente podemos medir lo que hacen los sistemas educacionales en este sentido, tanto en el sentido de conocimientos como de actitudes. La iniciativa más grande de medir la cohesión social, o, tal vez, mejor, el conocimiento sobre la cohesión y los valores cívicos, es la del Estudio Internacional de Cívica, que ha sido realizado dos veces por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Calidad de Educación (IEA por sus siglas en inglés). La primera prueba se realizó en 1971 con la participación de nueve países: Alemania Federal, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos. La segunda prueba fue en 1995, esta vez con la participación

de 28 países, entre ellos Colombia y Chile de América Latina. También incluyó 11 países del antiguo bloque socialista: Bulgaria, República Checa, Estonia, Eslovaquia, Hungría, Latvia, Lituania, Polonia, Rumania, Rusia, Eslovenia, naciones que estaban en transición a la democracia. El resto, 15 países, incluyó algunos participantes antiguos y otros nuevos del «primer» mundo: Alemania, Australia, Bélgica (francesa), Chipre, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Inglaterra, Hong Kong, Italia, Noruega, Portugal, Suecia, Suiza y Estados Unidos. El estudio abarcó 90.000 jóvenes de catorce años, 10.000 profesores y 4.000 directores de escuela.

La decisión de hacer un Segundo Estudio Internacional de Cívica fue tomada por el IEA sobre la base de los múltiples cambios experimentados en el mundo entre la década de 1970 y el fin de siglo: la globalización, el multiculturalismo, las transiciones en la Europa Oriental y Asia Central, la pérdida relativa del poder de los Estados nacionales en la mediación de los sentidos de la vida cultural, los cambios en la posición y en el papel de la juventud y otras cuestiones (Restrepo et al. 2001).

La prueba tiene como propósito medir las maneras en que los jóvenes están preparados para ser ciudadanos en una democracia. Las categorías de la prueba incluyen conocimiento global, actitudes referentes a la democracia, identidad nacional, cohesión social y diversidad, entre otros. Los resultados de los dos países latinoamericanos están debajo de la media internacional –de hecho, en la cola, como se señala en el Cuadro Nº 5.

Ahora bien, desafortunadamente este cuadro nos señala también un problema fundamental: si bien los jóvenes tienen conocimientos sobre cívica y democracia, y aun si esto se puede lograr a través no solamente de la educación (como lo argumentan las secciones II y III), sus actitudes no necesariamente cambian. Así, las correlaciones entre los países de los datos en las columnas 2 y 3, y 2 y 4, en el cuadro, son solamente de 0,37 (aunque $p<0,1$) y -0,11 (no significativa). Entre el conjunto de países en este estudio del IEA y los del estudio del World Values Survey (WVS) hay una intersección de 22 países. Al igual que resulta un poco preocupante la falta de correlación dentro de las columnas del Cuadro Nº 5, resulta ligeramente preocupante el que ninguna de las tres columnas del mencionado cuadro tenga una correlación significativa con la variable «confianza» del WVS. Evidentemente, como se explicó en torno a los trabajos de Green et al. (2003, 2006), no es sencillo medir estas cosas, y en la relación entre conocimientos y actitudes reales, y entre ambos y las prácticas reales hay una gran brecha. Esta debe preocupar a los diseñadores de currículos: si bien los conceptos se pueden enseñar con relativa facilidad, aparentemente cambiar las actitudes y las prácticas es otra cosa.

Cuadro Nº 5

CONOCIMIENTO Y ACTITUDES SOBRE VALORES CÍVICOS

País	*Conocimiento sobre cívica*	*Porcentaje de jóvenes que piensan votar en elecciones nacionales*	*Porcentaje de jóvenes que piensan recolectar fondos para causas caritativas o cívicas*
Polonia	111	88	57
Finlandia	109	87	45
Chipre	108	95	82
Grecia	108	86	79
Hong Kong	107	80	78
Estados Unidos	106	85	59
Italia	105	80	65
República Eslovaquia	105	93	40
Noruega	103	87	68
República Checa	103	65	28
Australia	102	85	62
Hungría	102	91	46
Eslovenia	101	84	68
Dinamarca	100	91	51
Promedio internac.	100	80	59
Alemania	100	67	54
Federación Rusa	100	82	56
Inglaterra	99	80	57
Suecia	99	75	42
Suiza	98	55	55
Bulgaria	98	58	51
Portugal	96	88	74
Bélgica francesa	95	69	47
Estonia	94	68	41
Lituania	94	80	49
Rumania	92	82	73
Latvia	92	71	57
Chile	88	74	85
Colombia	86	87	79

Fuente: Torney-Purta et al. (2001:7, 9).

Los resultados específicos por subárea, por país, se presentan en el Cuadro Nº 6 más abajo. Consistente con lo encontrado en el Cuadro Nº 5, con la excepción de Estados Unidos y Polonia, hay poca consistencia entre los componentes de la prueba. Este resultado ha sido usado por educadores y investigadores para *tratar* de entender cómo elaborar currículos de Educación Cívica, con sugerencias para procesos participativos para jóvenes dentro de la escuela (Torney-Purta y Amadeo 2004) y tratando de tomar en cuenta los componentes

específicos. Uno de los hallazgos más importantes de este estudio, al igual que el del estudio de Finkel y Ernst (2005) más abajo, es que la modelación de los comportamientos, y no solamente la transferencia cognitiva del currículo por parte de las escuelas, vale mucho a la hora de inculcar actitudes y valores en los jóvenes –claro, esto no es más que una forma de «cientificar» el sentido común.

Cuadro Nº 6

RELACIÓN ENTRE COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO CÍVICO

País	*Conocimiento de cívica*	*Conexión cívica*		*Actitud cívica*		
	Conocimiento sobre cívica	*Ciudadanía convencional*	*Participación en actividades políticas*	*Confianza en instituciones del gobierno*	*Actitudes positivas hacia los inmigrantes*	*Apoyo para derechos de las mujeres*
Australia		▼	▼	▲		▲
Bélgica	▼	▼	▼			
Bulgaria		▲		▼	▼	▼
Chile	▼	▲	▲		▲	▼
Colombia	▼	▲	▲		▲	
Chipre	▲	▲	▲	▲	▲	▲
República Checa	▲	▼	▼	▼		
Dinamarca		▼	▼	▲	▼	▲
Inglaterra		▼	▼		▼	▲
Estonia	▼	▼		▼	▼	▼
Finlandia	▲	▼	▼			▲
Alemania		▼	▼		▼	▲
Grecia	▲	▲		▲	▲	
Hong Kong	▲		▲		▲	▼
Hungría			▼		▼	▼
Italia	▲	▲	▼		▼	
Latvia	▼		▲	▼	▼	▼
Lituania	▼	▲	▼	▼	▼	▼
Noruega	▲	▼	▼	▲	▲	▲
Polonia	▲	▲	▲		▲	
Portugal	▼	▲	▲	▼	▲	
Rumania	▼	▲	▲			▼
Rusia		▼		▼		▼
Eslovaquia	▲	▲	▼	▲	▼	▼
Eslovenia		▼		▼	▼	
Suecia		▼	▼		▲	▲
Suiza		▼	▼	▲	▼	▲
Estados Unidos	▲	▲	▲	▲	▲	▲

▲ Promedio del país significativamente más alto que el promedio internacional.
▼ Promedio del país significativamente más bajo que el promedio internacional.

Nota: IEA Estudio de Educación Cívica, población de jóvenes de 14 años probados en 1999.
Fuente: Amadeo et al. (2002:166).

A nivel específicamente latinoamericano, podemos encontrar pocas instancias de medición del logro en cuestiones de valores y cohesividad. Un caso interesante es las Bahamas. En este país, el currículo, se supone, (i) prepara a los jóvenes ciudadanos con un conocimiento sobre su país, (ii) estimula el nacionalismo, (iii) desarrolla un autoconcepto positivo, (iv) promueve la democracia, (v) estimula una preocupación sobre el medio ambiente, (vi) enseña valores institucionales y (vii) estimula la cooperación regional y global. La materia es examinable en 6º grado mediante un examen estandarizado (el Grade Level Assesssment Test, GLAT) para luego obtener el certificado de 6º grado.

En Colombia, la municipalidad de Bogotá ha venido aplicando pruebas estandarizadas sobre comprensión y manejo de valores cívicos y ciudadanos desde el año 1999 (Alcaldía Mayor de Bogotá 2002). Los resultados ayudan a explicar, tal vez, por qué Colombia está retrasado en relación a todos los países del Cuadro Nº 5 –pero recordando que Chile y Colombia fueron los únicos países latinoamericanos que participaron en esta prueba. Se encuentran muy pobres actitudes y conocimientos sobre los valores cívicos, y mucha desconfianza ante la sociedad y el Estado.

Una revisión de la enseñanza y evaluación de educación cívica en el Caribe documenta las tendencias de un subgrupo de países y los desafíos en el desarrollo del currículo de cohesión social y educación cívica (UNESCO 2002). Casi todos los países participantes en el estudio reportan que han desarrollado currículos específicos sobre educación cívica, mientras que países como Cuba, Haití y la República Dominicana se destacan por su currículo transversal y el énfasis que ponen sobre los derechos y las responsabilidades. El reporte nota que la evaluación de los conocimientos, actitudes y valores cívicas es difícil en estos contextos, principalmente por ser aspectos afectivos que no se miden fácilmente a través de pruebas de papel y lápiz (UNESCO 2002:15).

En algunos casos, pero insuficientemente a nuestro saber, se han hecho estudios rigurosos sobre los detalles «micro» de cómo funciona la transmisión de saberes y actitudes democráticos y solidarios, y al respecto hay poca investigación sobre si «realmente» funcionan los currículos sobre democracia, solidaridad y cohesión.

En un esfuerzo bastante pionero, pero que no se basa en el currículo a nivel escolar, USAID (2002) se fijó la meta de ver si algunos de sus programas en formación democrática tenían impacto cuantitativo medible sobre actitudes y prácticas democráticas. El trabajo que describe este esfuerzo determinó que estos programas pueden tener un impacto significativo sobre varias actitudes y comportamientos democráticos. En particular, los programas pueden tener impacto medible sobre los niveles de participación, sobre todo a nivel local. Los impactos sobre los niveles de conocimiento respecto de los sistemas políticos

fueron más leves. Desafortunadamente, el impacto sobre los valores democráticos –como la tolerancia– en sí fueron sumamente leves o no medibles. Curiosamente, el impacto sobre algunos valores, como la confianza en el sistema político, fueron negativos –tal vez en parte entendible desde el punto de vista que al desarrollarse conciencia, tal vez aumenta un poco el cinismo. El estudio encontró, como ha de esperarse dado lo ya descrito más arriba, que los factores como los niveles de educación preexistentes afectaban en gran medida los resultados de las intervenciones.

En uno de los poquísimos programas evaluados realmente de forma rigurosa (con grupos de intervención y control), por desgracia no en América Latina sino en Sudáfrica, Finkel y Ernst (2005) muestran que el conocimiento y la concientización política sí se pueden enseñar. A diferencia del estudio referido inmediatamente arriba, sí se demostró cierto impacto sobre las actitudes y no solamente sobre las prácticas. Tal vez de mucho interés para América Latina, se encontró que lo que más explicaba la transferencia de valores y prácticas no era tanto el contenido en sí del currículo, sino la calidad *general* de su entrega por los maestros y, sobre todo, el que los maestros demostraran una actitud democrática y tolerante ellos mismos.

A todo esto va unido el proceso de desarrollo de pruebas. Como hemos visto, hay algunos países en nuestro continente que ya están haciendo algo al respecto. La producción teórica y de pruebas «copiables» sigue, y puede ayudar. Por ejemplo, Lind (2007), experto danés con experiencia en Colombia, aboga no solamente a favor de que la moral puede enseñarse, sino que presenta pruebas y exámenes prácticos para probar la adquisición curricular por parte de los estudiantes de la moral. Igualmente Chi et al. (2006) proponen pruebas útiles para medir la adquisición de valores democráticos y de convivencia.

Como se dijo en la introducción, la violencia escolar es un fenómeno que ha ido cobrando importancia en los últimos años. Recientemente, la *Revista Iberoamericana de Educación* le ha dedicado un número entero al fenómeno (Nº 37, 2005). Cuán importante este fenómeno sea para América Latina en comparación con las tragedias que son bastante comunes en Estados Unidos y un poco menos en otros países de la OCDE, es difícil saber a ciencia cierta. Los datos de PISA sugieren que los jóvenes latinoamericanos se ajustan relativamente bien a sus medios. Sin embargo, en un resumen de la literatura (pero con aplicaciones a Europa), Moreno Olmedilla (1998) nos advierte que (y vale la pena citar extensivamente):

> En primer lugar, que los fenómenos de comportamiento antisocial en las escuelas tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los centros educativos pertenecen; en segundo término, está claro que los episodios de violencia no deben considerarse simplemente como eventos aislados que ocurren espontánea

> y arbitrariamente, como si fueran meros 'accidentes'; y tercero, que las distintas manifestaciones de comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y que, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables. (Moreno Olmedilla 1998: 194)

En todo caso, que sepan los autores de este texto, no se han hecho correlaciones directas entre la medición de los factores de cohesión y los de violencia, pero los datos de PISA, examinados en la sección III, sugieren que los conceptos se pueden medir en formas similares. Moreno Olmedilla (1998), refiriéndose a Mooij (1997) y Funk (1997), sostiene que muchas de las variables que, en esta sección hemos visto, parecen referirse a factores «enseñables», también ayudan a combatir la violencia social. El estudio citado de Mooij (1997) también recalca que no es solamente el contenido cognitivo de las «lecciones» o del currículo lo que importa, sino la *práctica* del debate abierto, pero respetuoso, por ejemplo. Un resumen más reciente de Díaz-Aguado (2005) es cauteloso en cuanto a la efectividad de los programas «ligeros», pero deja sentada cierta esperanza en cuanto a la efectividad de programas más profundos (largos, contextualizados dentro del currículo y basados en la práctica y no solamente en el contenido cognitivo).

Conclusiones

Nuestro trabajo sugiere que la cohesión social, y su relación con la educación, parece ser una variable nueva sobre la cual sí hay que preocuparse: no es lo mismo, digamos, que la igualdad educacional, sobre la cual ya nos veníamos preocupando (aunque sin mucho éxito).

Establecimos que la *cohesividad social* se correlaciona fuertemente con otros resultados sociales o humanos *individuales* deseables, como el bienestar económico y la satisfacción con la vida. Igualmente vimos que, desde el lado «causal,» la cohesividad no es lo mismo que la igualdad, aunque se correlaciona. En cuanto a cómo ir mejorando la cohesividad a través de la educación, observamos que el aumento en la «cantidad» de educación en cuanto a grados alcanzados (y de la igualdad en la distribución de esa «cantidad») se relaciona en varias formas con la evolución de sociedades más cohesivas, aunque aparentemente hay que alcanzar niveles de educación bastante altos antes de que esta relación empiece realmente a rendir frutos.

La «calidad» de la educación (medida sobre todo a base de logros cognitivos) en igual medida se relaciona fuertemente con valores como el sentimiento de estar integrado con los otros. De hecho, vimos cómo la variable «integración» está más fuertemente asociada con variables tradicionales que supuestamente predicen el logro educacional.

Finalmente vimos que la educación, como palanca social, se puede usar para conscientemente crear cohesión social a través de su contenido, y no solo a partir de su cantidad y calidad. También advertimos que se puede medir –y se mide– el grado de conocimiento de los jóvenes en cuanto a valores democráticos y ciudadanos, y que algunos países ya lo hacen. De hecho, no faltan fuentes de información sobre cómo hacerlo mejor, para los países que todavía no midan estos factores. Los datos arrojan cierta cautela sobre si el conocimiento por parte de los jóvenes, respecto de los valores que importan en una democracia solidaria, realmente se llevan a la práctica; la relación entre conocimientos y actitudes, y entre estos dos y las prácticas, no ha quedado demostrada muy convincentemente a nuestra lectura de la literatura y los datos. Esto merecería más investigación.

Anexo Nº 1
Definición de variables

El concepto de «cohesividad» se mide, en el caso de la base de datos de Latinobarómetro (ver más abajo para la definición de la variable en el caso de la encuesta ECosociAL 2007), en torno a cuatro variables: la confianza en los otros, la tendencia a hacer trabajo comunitario, el orgullo en su propio país y el sentirse parte de la mayoría. Cada una de estas cuatro variables se convirtió en una variable binaria (0-1), así:

1. Confianza: 1 si el entrevistado responde que en general se puede confiar en la gente, 0 si dice que nunca se puede ser excesivamente cauteloso.
2. Trabajo comunitario: 1 si el entrevistado dice trabajar frecuentemente o muy frecuentemente en cuestiones que afectan a la comunidad, 0 de otra forma.
3. Orgullo en su país: 1 si el entrevistado dice estar bien orgulloso o bastante orgulloso, 0 si solamente un poco o nada orgulloso.
4. Pertenencia a la mayoría: 1 si el entrevistado dice se siente parte de la mayoría, 0 si no.

Estas cuatro variables entonces se sumaron para producir una variable, «cohesividad», que va de 0 a 4. No se pensó que fuese de utilidad crear índices más complicados, con ponderaciones específicas para cada variable. Nos pareció que esto sería mucho menos transparente. Su distribución fue como sigue.

Cuadro Nº 7
PORCENTAJE DE NIVEL DE LA COHESIVIDAD EN LA POBLACIÓN

Nivel de cohesividad	*Porcentaje de la población*
0	3%
1	28%
2	46%
3	20%
4	3%

Fuente: elaboración propia a base de datos de Latinobarómetro 2005.

Para algunos análisis creamos una variable resumen del factor «cohesividad», en la que una persona simplemente es cohesiva o no, tomando como persona cohesiva a la que tenga valores de 3 ó 4 en el factor «cohesividad». Estos dos niveles suman el 23% de la población (niveles 3 y 4 en la tabla inmediatamente arriba).

Las propiedades de estas variables, en cuanto a su utilidad para crear un índice, se exploraron. En primer lugar, ya que hay relativamente poca correlación entre ellas (o entre las variables originales, antes de convertir cada una en binaria), como lo muestra la siguiente tabla, pensamos que es importante juntarlas todas. Todas miden un aspecto distinto de lo que hemos denominado «cohesividad».

Tabla Nº 1

CORRELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES INDIVIDUALES DEL ÍNDICE DE COHESIVIDAD

	Confianza	*Orgullo*	*Trabajo comunitario*	*Se siente parte de la mayoría*
Confianza	1			
Orgullo	0,026	1		
Trabajo comunitario	0,055	0,021	1	
Se siente parte de la mayoría	0,058	0,057	0,018	1

Fuente: elaboración propia a base de datos de Latinobarómetro 2005.

Podría ocurrir que si las correlaciones son tan bajas, el índice sea muy inestable al tratar de usarlo para preceder otras cosas. Una forma de probar esto sería construyendo varios índices, cada uno sobre la base de un subconjunto de las variables, y hacer el análisis una y otra vez para cada índice con cada una de las variables «resultado». Esta variación se hizo, construyendo cuatro índices, cada uno dejando fuera una de las cuatro variables. Reportar en detalle los resultados sería un poco tedioso tanto para los autores como para los lectores. Se puede decir que todos los índices elaborados siguen teniendo más o menos el mismo impacto sustantivo, y el significado estadístico siempre sigue alto.

Un caso interesante es que la exclusión de la variable «Trabajo comunitario» sí reduce la fuerza de la relación educación-cohesividad. No deja de ser estadísticamente significativa la relación (y a niveles muy buenos), pero se reduce mucho en su fuerza sustantiva. Sería preocupante si hubiesen otras variables posibles que, de incluirse en la variable «Cohesividad,» alterarían mucho los resultados. Esto no se puede probar haciendo pruebas de sensibilidad, realmente, ya que no tenemos acceso a esas variables –pero es una preocupación teórica válida. Una opción, sin embargo, es ver cuánto más poder explicativo tienen cuatro variables que tres, en el peor de los casos. Esto se hizo correlacionando el índice compuesto de cuatro variables con los cuatro índices compuestos de tres variables. La correlación más baja fue de 0,81, lo cual sugiere que es poco probable que la inclusión de una quinta variable altere mucho las cosas. Las cuatro variables ya incluidas parecen consistir en una variable subyacente que sugiere copar mucha de la varianza posible para variables de esta índole.

También se usaron tres variables de «resultados»: bienestar económico, satisfacción con la vida y confiabilidad del gobierno:

1. Bienestar: 1 si el entrevistado responde que a su familia le va bien o muy bien económicamente, 0 de otra forma.
2. Satisfacción con la vida: 1 si el entrevistado responde estar muy o bastante sastisfecho con la vida, 0 de otra forma.
3. Confiabilidad del gobierno: 1 si el entrevistado está de acuerdo o muy de acuerdo con que «se puede confiar en la gente que maneja el gobierno», y 0 de otra forma.

Con la encuesta ECosociAL 2007 el proceso es un poco más engorroso, ya que hay muchas más variables. Primero, se crearon variables binarias sobre la base de variables ya existentes en la encuesta, tal como sigue.

1. Confianza1: 1 si el entrevistado responde que en general se puede confiar en la gente, 0 si dice que nunca se puede ser excesivamente cauteloso.
2. Confianza2: 1 si el entrevistado responde que la gente en general actúa correctamente con uno, 0 de otra forma.
3. Confpol1: 1 si el entrevistado vota siempre, 0 de otra forma.
4. Confpol2a a Confpol2d: 1 si el entrevistado dice tener mucha o bastante confianza en varios actores políticos que lo representan, 0 de otra forma, donde a=delegación o municipio, b=diputados, c=senadores, d=Presidente.
5. Confpol3a a Confpol3f: 1 si el entrevistado dice tener mucha o bastante confianza en varios niveles de gobierno, donde a=el gobierno en general, b=el congreso, c=los partidos, d=los delegados o presidentes municipales, e=los tribunales de justicia y f=la policía.
6. Participaa a Participag: 1 si el entrevistado pertenece y participa activamente en varios tipos de organizaciones, 0 de otra forma, donde a= grupo religioso, b=grupo de beneficiencia o voluntariado, fundaciones de ayuda social, c=sindicato, gremio, o asociación profesional, d=club, liga, o agrupación deportiva, e=asociaciones de barrio, f=asociaciones educacionales de escuelas, colegios, o universidades y g=otras.
7. Orgpatria: 1 si se siente orgulloso de la historia de su país, 0 de otra forma.

Estos subíndices se combinaron de forma tal que los índices de confianza sumasen 1, los de confianza política sumasen 1, los de participación sumasen 1 y el de orgullo patrio sumase 1, para así asemejarlos lo más posible a los índices que se usaron para Latinobarómetro. Luego, se creó un índice resumen que tomaba el valor 1 si el índice sumatorio sumaba más de 1,82. Se escogió el valor 1,82 para que el promedio de «cohesividad» de este índice tomase un valor lo más cerca posible del índice elaborado con los datos de Latinobarómetro.

Referencias

Acosta, Ch. V. (2005). «Educación para la ciudadanía en el Caribe: estudio sobre política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana.» UNESCO y FLACSO, Republica Dominicana. Disponible en: www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/EDUCACION_PARA_LA_CIUDADANIA_EN_EL_CARIBE.pdf [10 de Junio de 2007]

Aguirre, B. E. (2002). «Social Control in Cuba.» Latin American Politics and Society, Vol. 44, Nº 2 (Summer):67-98.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación (2002). «Evaluación de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Calendario A. Octubre 2001. 7º y 9º grados.» Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85777_archivo_pdf3.pdf, [5 de junio de 2007]

Amadeo, Jo-Ann, Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., and R. Nikolova (2002). *Civic Knowledge and Engagement An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2007). Sociobarómetro. Dispponible en: http://www.iadb.org/sociometro/index.html [1 de Mayo de 2007]

Carnoy, M. y J. Werthein (1980). *Cuba: cambio económico y reforma educativa, 1955-1978*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen.

Carnoy, M., Gove, A., and J. H. Marshall (2007). *Cuba's Academic Advantage: Why Students in Cuba are Better in School*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Chi, B., Jastrzab, J., and A. Melchior (2006). «Developing Indicators and Measures of Civic Outcomes for Elementary School Students.» Center for Innovation and Research on Civic Learning and Engagement, Circle Working Paper Nº 47.

Cox, C. (2007). «Educación y cohesión social: conceptos e ideas iniciales de un proyecto». Borrador para discusión en Seminario del proyecto «Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina», iFHC, Sao Paulo, 9 de abril de 2007.

Cruz-Taura, G. (2003). «Rehabilitating Education in Cuba: Assessment of Conditions and Policy Recommendations.» Cuba Transition Project, Institute for Cuban and Cuban American Studies, University of Miami. Disponible en: http://ctp.iccas.miami.edu/Research_Studies/GCruzTaura.pdf [June 9, 2007]

De Castro, S. y J. C. Méndez (eds.) (1992). *El ladrillo: bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos (CEP).

De Moura Castro, C. y M. Cabrol (1998). «Afinal que país é este? Belíndia ou Corgola?» *Revista Brasileira de Economia*, Vol. 52.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). «Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla.» *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 37: 17-47.

Easterly, W., Ritzan, J., and M. Woolcock (2006). *Social Cohesion, Institutions, and Growth*. The Center for Global Development, Working Paper Nº 94.

Fagan, R. (1969). *The Transformation of Political Power in Cuba*. Stanford, CA: Stanford University Press

Feiler, B. (2004). *Learning to Bow: Inside the Heart of Japan*. New York: Perennial.

Finkel, S. E., and H. R. Ernst (2005). «Civic Education in Post-apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values». *Political Psychology*, Vol. 25, Issue 3:333-364.

Funk, W. (1997). «Violencia escolar en Alemania.» *Revista de Educación* 313:53-78.

Gómez, A. (2003). «The Role of Education in Promoting Cuba's Integration into the International Society: Lessons in Transition from the Post-Communist States of Central and Eastern Europe.» Cuba Transition Project. Institute for Cuban and Cuban American Studies, University of Miami. Disponible en: http://ctp.iccas.miami.edu/Research_Studies/AGomez.pdf [9 de junio de 2007]

Gove, A. (2005). «The Optimizing Parent?: Household Demand for Schooling and the Impact of a Conditional Cash Transfer Program on School Attendance and Achievement in Brazil.» Doctoral Dissertation, Stanford University.

——. (1997). «Neoclassical Economics and Higher Education Policy Formation in Chile and Britain.» Stanford University, Master's Monograph.

Gradstein, M., and M. Justman (2000). «Human Capital, Social Capital and Public Schooling.» *European Economic Review*, 44:879-890.

Green, A., Preston, J., and R. Sabates (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis.* New York: Palgrave MacMillan.

——. (2003). «Education, Equality and Social Cohesion: A Distributional Approach.» *Compare* Vol. 33, Nº 4:454-470.

Hanushek, E. A., and L. Woessman (2007). «The Role of School Improvement in Economic Development.» National Bureau of Economic Research. Disponible en: http://papers.nber.org/papers/w12832.pdf?new_window=1

Heyneman, S. P. (2000). «From the Party/State to Multi-ethnic Democracy: Education and Social Cohesion in Europe and Central Asia.» *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(2):173-191.

Interamerican Development Bank (IDB) (2006). *Social Cohesion in Latin America: Analysis, Action, and Coordination*. Washington: IDB Sustainable Development Department.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educaron (LLECE) (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Santiago de Chile: UNESCO.

Lehmann, R. (2004). «Overview of the IEA Civic Education Study.» IEA Civic Education Study Technical Report. Disponible en: www.iea-dpc.org [29 de agosto de 2008]

Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse*. México, D.F.: Editorial Trillas.

Maxwell, J. (1996). «Social Dimensions of Economic Growth.» Erick J. Hansen Memorial Lecture, University of Alberta, cited in Green et al (2003):456.

McEwan, P., and M. Carnoy (2000). «The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System.» *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, Nº 3:213-239.

Mooij, T. (1997). «Por la seguridad en la escuela.» *Revista de Educación* 313:29-52.

Moreno Olmedilla, J. M. (1998). «Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa.» *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 18: 190-204

Restrepo, G., Ayala, C., Rodríguez, J. y J. G. Ortiz (2001). «La Educación Cívica en Colombia: Una comparación internacional.» Informe presentado al Servicio Nacional de Pruebas. Disponible en: http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/educar3/indice.htm [4 de junio de 2007]

Ritzen, J., Wang, L., and Y. Duthilleul (2002). «Education and Social cohesion: Exploration into how a Society Put Itself Up by the Bootsraps.» Presentación aparentemente interna del Banco Mundial. Washington DC: World Bank. Disponible en http://info.worldbank.org/etools/docs/voddocs/298/605/social_cohesion.pdf, [8 de julio de 2007]

Torney-Purta, J. y Jo-Ann Amadeo (2004). *Strengthening Democracy in the Americas Through Civic Education: An Empirical Analysis Highlighting the Views of Students and Teachers*. Organization of American States, Unit for Social Development and Education. Disponible en: http://www.educadem.oas.org/documentos/executive-summaryfin.pdf [29 de agosto de 2009]

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y W. Schulz (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

USAID (2002). «Approaches to Civic Educaiton: Lessons Learned.» Office of Democracy and Governance. Bureau for Democracy, Conflict, and Humanitarian Assistance. U.S. Agency for International Development, Technical Publication Series.

UNESCO (2002). «Curriculum Development For Learning To Live Together: The Caribbean Sub-Region.» The Final Report Of The Sub-Regional Seminar Held In Havana, Cuba, 15-18 May 2001. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/finalreport.htm [8 de julio de 2007]